UNIV. OF
TORONTO
LIBRARY

8962 1/

REVUE
Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME LIX

Juillet-Décembre 1911

COULOMMIERS
Imprimerie PAUL BRODARD.

PUBLICATION MENSUELLE

REVUE Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME
Cinquante-neuvième

1911
Juillet-Décembre

124755
5/11/12

PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

Tous droits de traduction et de reproduction réservés.

BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

Nlle série. Tome LIX. N° 7 15 Juillet.

REVUE
Pédagogique

L'Angleterre et l'Individualisme[1].

En constatant le succès de la Société internationale d'échange d'Enfants, en voyant augmenter le nombre des échanges notamment avec l'Angleterre, on peut se poser une question. Outre l'avantage, en partie matériel, de posséder une langue vivante comme l'anglais, quel profit moral, quelle leçon les parents français comptent-ils voir rapporter d'outre-Manche par leurs enfants?

La mode est aux enquêtes. Faisons celle-là ensemble. Fouillons les archives de la Société; lisons les lettres des pères, les post-scriptum des mères; de plus, avec cette grâce spéciale qu'ont toujours les enquêteurs, pénétrons les pensées mal éclaircies, lisons entre les lignes. Quelle réponse allons-nous trouver? Celle-ci, j'en suis persuadé : « Outre la pratique de la langue parlée, ce que je désire voir mon fils rapporter d'Angleterre, c'est une leçon d'individualisme. »

Il n'y a pas lieu de s'en montrer surpris. Depuis l'ébranlement de 1870, la santé de la France a été regardée comme atteinte, sinon gravement compromise. Dans toute la fin du XIXe siècle, étrangers et Français se sont rencontrés pour donner le même

1. Résumé d'une conférence faite au Musée social le 31 mars 1911 pour la société l'Échange international des Enfants.

diagnostic, pour dire que la racine du mal dont souffrait le pays, c'était l'étatisme, à savoir la tutuelle de l'État, l'ingérence de l'État dans une foule de domaines — familial, communal, provincial, religieux, éducatif, économique — où son intervention est ou superflue ou abusive.

Ce diagnostic n'était d'ailleurs pas entièrement erronné. A cette date, qui n'est pas encore éloignée, mais qui ne connaissait ni la pleine reconnaissance du droit de réunion et du droit d'association, ni la séparation des Églises et de l'État, on sentait peser sur notre jeune République tout le poids de la centralisation monarchique et napoléonienne.

A l'emprise de ces cadres traditionnels, on ne voyait guère d'issue, parmi les penseurs et les hommes d'action les plus généreux, que dans le socialisme d'État. Pour nous guérir de l'étatisme, on nous proposait les remèdes de l'homéopathie. La magnifique efflorescence d'associations, de syndicats, d'amicales, de sociétés des amis de ..., associations dont les velléités envahissantes sont limitées par l'expansion des autres sociétés, cette vivante floraison, qui fera la gloire printannière du xxe siècle commençant, n'était pas encore apparue aux yeux comme contenant le germe des solutions de l'avenir. Aussi, naturellement, les esprits impatients se tournaient vers l'antidote, vers l'individualisme.

L'Angleterre était là, tout près, qui nous offrait son exemple imposant. Elle resplendissait du prestige d'un succès deux fois séculaire, de victoires universelles. Nos pères avaient pris d'elle leurs plus hautes leçons d'indépendance politique. On pensait aux garanties de liberté individuelle, que notre loi républicaine ne connaît pas encore; on entrevoyait dans une lumière de légende ce foyer sacré de l'Anglais, dont le souverain ne peut franchir le seuil. Outre ces idées et sentiments, legs du passé, outre le prestige d'un empire quasi mondial, l'individualisme anglais profitait encore du retentissement des théories darwiniennes. Il semblait que la fatalité de l'évolution venait encore renforcer la grandeur anglaise; la survivance des êtres les mieux armés pour la vie affirmait à nouveau la valeur du citoyen britannique. Ces théories semblaient fonder sur la science, et, avec Herbert Spencer, sur la philosophie, le fait de la lutte des êtres,

et assurer le triomphe de l'individualisme. La nouvelle formule parut être la formule même de la vie politique et de la vie sociale anglaises. L'école d'Adam Smith devenue l'école de Manchester y trouva la preuve de ses doctrines et de ses lois d'airain. En France, l'école de J.-B. Say suivit. Bientôt tous les docteurs ès-science économique n'eurent plus qu'un mot à la bouche, l'individualisme. Pareils au Dr Toinette, qui voit dans le poumon la source de tout ce qui arrive de bien comme de mal au patient de Molière, ils ne retrouvent, en tout et partout, que l'individualisme.

A l'envi, publicistes, sociologues acclamèrent cette solution commode, tranchante, simpliste. Chez nous un livre, celui de Demolins, hardiment intitulé *Supériorité des Anglo-Saxons* fit sensation, presque scandale. La presse américaine souligna non sans humour l'acte de contrition que faisaient les Français en prônant si fort ce sermon d'humilité.

Nous ne faisons rien avec mesure, pas même pénitence.

A présent, des années ont passé sur les Anglais et sur nous. Le Transvaal a révélé l'argile du colosse britannique; l'aéroplane a triomphalement affirmé la fécondité du génie français. Nous pouvons reprendre avec plus de sang-froid l'examen de la question, sans excès d'humilité comme sans aveuglement.

Nous avons d'ailleurs à présent un inappréciable élément de jugement, c'est une connaissance plus étendue et plus profonde de l'Angleterre; grâce à une génération de maîtres qui ont déversé à tous les degrés de l'enseignement leur sympathie pour la pensée et la sensibilité anglaises, grâce à une armée de critiques et de publicistes aidant au mouvement par leurs outrances mêmes, nous possédons enfin cette condition indispensable de justice et d'équité qui est l'estime et la confiance.

A la lumière de ces faits nouveaux, reprenons l'enquête sur l'individualisme anglais; voyons si, en l'isolant on ne l'a pas indûment grossi, et si, en montrant une face et toujours la même du caractère anglais, on ne l'a pas défiguré.

Nous examinerons successivement l'École, la Vie privée, la Vie publique.

Pour ce qui concerne l'éducation, une première remarque s'impose. Règle générale, les apologistes de l'individualisme dit

anglo-saxon laissent de côté les écoles primaires et les universités pour ne s'occuper que d'institutions qui correspondent tant bien que mal à notre enseignement secondaire. Le choix sans doute est bon pour leur thèse. Dans de petits internats privés de trente à cinquante élèves, la discipline peut sans dommage être réduite au minimum. Vous connaissez les autres avantages de ces maisons, avantages dont on retrouve l'équivalent — avec quels inconvénients, vous le savez aussi! — dans les rares pensions particulières qui subsistent chez nous. Ce choix, d'autre part, ne jette pas sur la nation anglaise un lustre exagéré, car, s'il est un fait établi, c'est l'infériorité de son enseignement moyen. Depuis quelques années seulement, sous la rude poussée de la concurrence allemande, cet enseignement préoccupe, comme il le mérite, la pensée du gouvernement.

Je glisse sur les traits que ces auteurs, depuis Taine jusqu'à Demolins, ont gravé dans toutes les mémoires, sur les avantages du tutorat, la liberté d'allures laissée aux élèves, leurs travaux manuels, leurs jeux de plein air, et autres faits qui constituent autant de leçons de responsabilité personnelle et, si l'on veut, d'individualisme.

Mais, il est quelque chose qu'il est indispensable d'ajouter. Dès l'école, ces leçons sont complétées par d'autres, leçons d'obéissance mutuelle, d'esprit de corps, de discipline au sein des jeunes associations, bref par un ensemble d'habitudes et de mœurs qu'on flétrit chez nous du nom barbare de *communautaires*.

Dans toutes les écoles, on apprend aux enfants l'importance de l'union et de l'effort en commun. On les habitue à se former en associations pour une foule d'objets : jeux, musique, théâtre, bienfaisance. Chaque société a son président, son honorable secrétaire, son trésorier. Aux plus jeunes élèves on laissera de l'argent en maniement. Ils ont pleine liberté de correspondre avec les sociétés similaires des écoles voisines. Ils font ainsi très tôt l'apprentissage du self-government. Individualisme, prétendra-t-on. Il faut s'entendre. Le petit groupe, vu du dehors, a une allure indépendante. Mais, si l'on y pénètre, on voit que, pour lui donner cette gestion financière parfaite, ce succès pratique, cette prospérité, il faut parmi les membres une exacte

discipline, l'effacement des fantaisies individuelles et des petites vanités devant la décision du chef une fois élu. Il y a là, dès l'adolescence, une leçon quotidienne de vie collective qui est excellente en ce qu'elle réclame tour à tour l'action personnelle et l'effacement personnel.

Nous avons dit que les prôneurs de l'individualisme anglais ne parlent pas des écoles primaires; ils ne parlent pas davantage des Universités. A bon escient. Les Universités, du moins les vieilles Universités Oxford et Cambridge qui si longtemps continrent toute la haute culture, auraient plutôt gêné leur théorie. Ici, pas le moindre doute : c'est le régime français qui est individualiste, particulariste à l'excès; et c'est le régime anglais qui est nettement communiste.

Jugez-en. Nos étudiants sont tenus de suivre deux ou trois cours par jour. A part cela, ils sont absolument libres. Ils demeurent où ils veulent, mangent où ils trouvent, font les connaissances qu'ils peuvent : c'est le triomphe du particularisme. Triomphe prématuré, qui aboutit trop souvent, on sait à quel gaspillage et à quel gâchis. Dans l'absence totale de toute direction, de toute hygiène physique et morale, ces années les plus belles de la vie se trouvent ruiner l'avenir dont elles devaient être les brillantes et solides assises. La société se tait devant ces désastres individuels parce qu'elle se sait coupable. Elle entrevoit confusément qu'après dix ans d'un internat sévère ou de surveillance familiale, ce n'était pas l'heure de lâcher en pleine vie, sans la moindre entrave, ces jeunes poulains fougueux, ivres de soleil et de liberté.

Les Anglais font exactement le contraire. De sept à dix-sept ans, ils voient plus d'avantages que d'inconvénients à laisser les enfants très libres. Lors de l'entrée à l'Université tout change. Là-bas, une Université est une fédération d'une trentaine de séminaires laïques. Dans son *Collège*, l'étudiant a ses chambres; il y prend ses repas, seul, le matin; en commun le soir, au réfectoire; il passe ensuite à la salle commune de lecture et de délassement. Il ne va au cours qu'avec un uniforme, la robe, et il ne peut sortir en ville, après le coucher du soleil, qu'avec ladite robe, ledit uniforme. A neuf heures, il doit rentrer sous peine d'amende. Des agents spéciaux de l'Université, les proc-

teurs ou « bouledogues », sont chargés de la police morale de la petite ville. N'est-ce pas là le comble de la formation disciplinaire? On voudrait voir comment nos jeunes Français, qu'on dit communautaires dans les moelles, s'accommoderaient de ce régime.

L'habitude de s'associer soigneusement cultivée dès l'école, est entretenue avec non moins de soin à l'Université. Le collège-séminaire est lui-même une association. Les anciens élèves en sont toujours membres; les gradués y gardent voix délibérative. Voilà un corps qui ne meurt point avec sa tête, l'administrateur d'un moment. Ce corps, souvent plusieurs fois centenaire, s'assimile le nouveau venu par la vie en commun, à la chapelle, aux cours, aux terrains de jeux, au réfectoire; par l'impression de force ancienne et continue que gravent de jour en jour dans son esprit les vieux cloîtres gothiques, et, au réfectoire, les portraits des illustres aînés, enfin grâce à tout un réseau de clubs et d'associations qui s'y ramifient pour l'étude, la culture des arts, la pratique de l'éloquence parlementaire et qui toutes lui infusent le respect du chef élu et la discipline dans l'union.

Il y aurait moins lieu d'insister sur les Universités si elles n'étaient pas, bien plus que des foyers de culture scientifique, des laboratoires de culture sociale. Les dix mille étudiants d'Oxford et de Cambridge ne sont pas, comme la plupart des nôtres, d'inévitables candidats aux professions libérales. Tout fils de famille va y compléter son éducation, y conquérir son brevet de gentleman cultivé. De là, ils passent aussi bien dans le clergé, la banque, le service colonial ou la politique. A la tête du gouvernement, à la tête de toutes les grandes entreprises nationales, on trouve d'anciens élèves d'Oxford ou de Cambridge, imbus des mêmes principes et pliés aux mêmes habitudes.

Voilà déjà, rien qu'en matière d'éducation, l'individualisme légendaire des Anglais, non pas assurément réduit à néant, mais montré tel qu'il est, élargi jusqu'à embrasser la faculté de vouloir et d'agir en commun, jusqu'au culte de l'union avec tout ce qu'elle comporte de discipline et de contrainte librement consenties.

Pénétrons maintenant dans la vie de famille. C'est moins difficile qu'on ne croit. La nécessité du passeport, c'est-à-dire de la présentation, loin d'être un obstacle est une facilité. Une fois

présenté, on est digne de confiance, digne d'être présenté. De maison en maison on connaît bientôt toute la ville. Grâce à ce rayonnement de confiance, le foyer anglais est, de l'aveu de tous, bien plus accessible que le foyer français.

La première observation qu'y fait un Français, c'est qu'entre les membres de la famille, il ne semble pas y avoir cet échange d'idées et de sentiments, ce besoin d'expansion qui est si général chez nous. Le *home* justement vanté évoque des idées de protection matérielle et morale, de dignité et d'affection, mais pas précisément d'intimité. On le transporte volontiers pendant des mois à l'hôtel. Ou bien, ce qui revient au même, on installe à demeure chez soi, parents éloignés ou pensionnaires. Les enfants ne prennent pas conseil de leurs parents à toute minute. Chacun tire de son côté : plus grande indépendance de mouvements, plus grande indépendance d'esprit. A telle table familiale, on voit très bien deux opinions politiques tranchées et trois sectes religieuses. Décidément, pour la famille, les individualistes semblent avoir raison. Pourtant, là encore il faut distinguer.

Sans discuter les faits précédents dûment établis, si l'on pénètre plus avant, si l'on cherche ce qui caractérise la famille anglaise comme institution sociale, on verra qu'elle a gardé, plus que la famille française, du type féodal et communautaire. La puissance paternelle, délégation usufruitière de la puissance familiale, n'y a encore reçu aucune atteinte. Le chef de famille agit en chef. Il n'accorde pas à sa compagne cette part de direction qu'abandonne volontiers le mari français. De là vient, soit dit en passant, que le féminisme n'a pas la même intensité dans les deux pays. A l'égard des enfants comme à l'égard de l'épouse, il est le chef. Entre eux, les fils l'appellent « le gouverneur. » Ce n'est ni très respectueux, ni très affectueux, mais c'est très juste. Maître de leur présent, il l'est, en un sens, de leur avenir, par la liberté de tester. Le titre, les terres, l'argent vont à l'aîné. Qu'est-ce à dire? qu'un individu est favorisé aux dépens des autres? Non. Le sacrifice des cadets est fait non pas à un individu, mais à la raison d'État de la famille, à la Famille, unité sociale qui veut rester forte et durer.

S'il y a un changement dans les mœurs il s'inscrit dans le sens individualiste, et, sans nul doute, sous l'influence de la France.

Nous venons de voir les relations des membres de la famille : passons aux relations des familles entre elles, à la vie de société. Ici, M. de la Grasserie est surtout en cause. Pour lui notre manque d'individualisme a pour corollaire notre *sociétarisme*. Si la sociabilité entre pour une bonne part dans ce vocable nouveau, l'affirmation mérite d'être contrôlée. Taine a bien dit que la civilisation française avait trouvé sa plus complète expression dans la vie de salon. Mais une formule est-elle impeccable qui oublie un élément du passé comme l'élan religieux et son expression les cathédrales? Mme de Staël, elle aussi, comparant à l'allemande notre société, lui donne la palme. Cette vérité vieillie, l'enfant de la France contemporaine l'entoure d'un respect qui s'interdit tout examen jusqu'au jour où il passe le détroit. Quelle n'est pas alors sa surprise de constater que les gens d'outre-Manche, sans être des virtuoses de conversation, accueillent le visiteur plus simplement, plus fréquemment et même, ô paradoxe, avec plus d'allègre gaieté que la moyenne de nos compatriotes. En dehors de la société mondaine qui est tout aussi vaine en Angleterre qu'ailleurs, l'heure du thé est dans toutes les familles l'heure sociable par excellence. Les familiers de la maison au hasard de leurs courses s'y retrouvent sans invitation. Chez nous, il faut bien le dire, les mœurs démocratiques, confondant tous les rangs, fouettant l'émulation jusqu'à l'envie et enfiévrant notre vieille vanité endémique jusqu'à la susceptibilité chronique, ont mis à mal l'insouciance aimable et la cordialité qu'admiraient tant Addison et John Stuart Mill. Pour garder ce que nous décorons du beau nom d'indépendance, nous montons jalousement la garde autour de notre ennui. Si notre sociabilité a baissé depuis un siècle, surtout dans la petite ville, la faute remonte précisément à notre émiettement social, à un individualisme mal compris contre lequel réagissent heureusement toutes sortes de forces nouvelles.

Il est un aspect de la sociabilité anglaise qui, se retrouvant dans la vie privée et dans la vie publique, nous servira pour passer de l'une à l'autre : c'est le respect. Le respect est, en Angleterre, élevé à la hauteur d'une vertu civique. C'est lui qui, s'adressant à telle fonction, à tel citoyen, lui accorde une distinction qui n'est ni violette, ni rouge, ni verte, mais qui, pour être

invisible n'en compte pas moins. D'où vient cette vertu sociale du respect?

Vous vous rappelez le puissant raccourci de Pascal : « le respect est incommodez-vous. » Et encore : « si le respect était d'être en fauteuil, on respecterait tout le monde. » Or, les Anglais que nous déclarons sans gêne et qui le sont en effet hors de chez eux savent s'incommoder. Ils entourent d'un respect réfléchi, discipliné, constitutionnel, leur roi, qui incarne la nation, les ministres qui la servent, les députés qui la représentent, les organes essentiels de la vie nationale, l'exercice de tous les droits — de libre conscience, de réunion, de franc-parler — qui sont les conquêtes de la vie civilisée. Tous les dimanches, à Hyde Park, ils écoutent avec la même attitude respectueuse le catholique militant qui prêche le retour à l'unité de la foi romaine, le salutiste qui, entre deux coups de grosse caisse (pourtant odieux aux fervents de la paix dominicale) dresse le salut par la grâce sur la ruine de tous les dogmes ; soit la brave illuminée qui fait croisade pour culotter les négrillons ; soit encore l'anarchiste sentimental qui voit se lever, dans les brumes de l'avenir, la joyeuse Angleterre des hommes réconciliés.

Par ce respect qu'ils accordent aux symboles les plus hauts de la vie nationale, comme aux manifestations les plus saugrenues de la liberté, les Anglais montrent à quel point ils sont prêts à faire taire leurs préférences intimes, à *s'incommoder*, quand il s'agit de sauvegarder un intérêt collectif, ou d'affirmer un droit général.

Dire que ce respect est sans excès serait prétendre que les Anglais sont parfaits et les Anglais ne sont pas parfaits. Cet excès fort connu est l'hypocrisie. C'est du moins le nom que nous lui donnons. Le nom est peut-être un peu gros. Pour ce respect formel de certaines conventions, qui est proprement britannique, et que nous n'avons guère, le plus prudent serait de garder le mot britannique, le *cant*. Le cant est une hypocrisie, c'est vrai, mais excusable, car elle ne trompe personne. Il est, en grand, ce que sont en petit nos exagérations de politesse, pour lesquelles nous ne songerions jamais à employer le mot d'hypocrisie, quoique les Anglais soient assez disposés à nous l'appliquer (c'est un prêté pour un rendu). Il n'en reste pas moins que

ce respect social les entraîne, comme pour le repos du dimanche et les sujets bannis de la conversation, à des servitudes qui manquent de franchise et, à nos yeux, de dignité. Mais ces excès n'en attestent que mieux chez ce peuple, combien il est prêt à ce gêner quand il voit ou croit que l'intérêt général est en jeu.

Nous parvenons ainsi à la vie publique. Il convient d'y signaler la discipline sociale dont les Anglais font preuve d'abord au sein de leurs nombreuses associations; puis en dehors d'elles; enfin au gouvernement.

Leurs associations nous frappent avant tout par leur nombre. Pour trouver la cause de cette magnifique efflorescence, il faut remonter à la Réforme. Cette révolution, sociale autant que morale, n'eut pas pour seul résultat de remplacer une Église officielle, le catholicisme, par une autre Église officielle, l'anglicanisme. En ce cas, ç'eût été peu de chose. L'important fut qu'à côté jaillit un essaim de sectes et de confessions qui divisèrent le pays en une foule de minorités. Les plus vivaces ont survécu jusqu'à nos jours. Elles ont eu un double résultat également heureux : elles ont entretenu la flamme de la vie religieuse; elles ont commencé l'éducation sociale du peuple anglais. Les habitudes qu'elles avaient données de vivre en commun, de souffrir et d'agir en commun, ont peu à peu passé du domaine religieux au domaine politique et social. Et cela n'est pas une explication trouvée après coup. Robert Owen, socialiste avant la lettre, le reconnaît. Les grands meetings en plein air des radicaux sont un emprunt fait aux méthodistes du XVIIIe siècle. Tous les moyens d'enrôlement, de conversion, d'enthousiasme collectifs employés par les sectes depuis des siècles forment maintenant l'arsenal des luttes politiques et sociales. Il n'est pas jusqu'à la nécessité de camper dans la montagne où furent réduits les presbytériens d'Écosse qui n'ait été ressuscitée par la propagande du relèvement populaire. Tous les étés, les socialistes du *Clairon* forment des camps, vivent en plein air, en plein prêche moderne.

Cette origine de l'esprit d'association, cette source religieuse où du moins il s'est retrempé au XVIe siècle, explique et le nombre et le parfait fonctionnement des sociétés anglaises et la ferveur de leurs membres. De là vient que tous les objets d'intérêt général ne semblent pas à l'Anglais des objets lointains, le

touchant à peine et pour lesquels il suffit de nommer des mandataires. Son bulletin de vote jeté dans l'urne, il ne se croit point dispensé d'effort. « Il perdrait sa propre estime, il se regarderait comme un drôle et comme un sot », (Taine) s'il s'en remettait uniquement à des tiers du soin de ces intérêts-là.

Grâce à cet éveil constant des consciences, l'Angleterre a, pour l'alcoolisme, réussi à passer du premier rang, que nous avons le déshonneur d'occuper, au quatrième; grâce à cette conception pratique du devoir de citoyen, elle a notablement abaissé depuis vingt ans la courbe de sa criminalité surtout chez les adolescents.

Trouverons-nous maintenant ces mêmes qualités en dehors des associations? Elles n'en seraient que plus frappantes, car l'individu n'est plus encadré, soutenu par un ensemble : chacun de ses actes demande alors un effort neuf.

D'exemples de groupements momentanés, il s'en trouverait des centaines. Ainsi s'est établie, en dehors des trades-unions, l'entente entre les employés de magasin et le public pour la fixation et la limitation des heures de travail. La semaine anglaise est comme un mot de passe de tout le prolétariat continental.

Parfois provoqué par les circonstances, cet accord des volontés se produit également à date fixe. Un certain dimanche de l'année, le public entretient d'offrandes volontaires le budget des hopitaux. Outre les fondations de lits et autre legs, il souscrit ainsi à date fixe des millions pour cet objet.

De même la loi n'ayant pas prévu les pensions aux veuves des simples soldats, le public encore se charge spontanément de combler la lacune.

Un homme politique se ruine-t-il dans l'exercice de son mandat sans honoraires? on se cotise pour maintenir à son poste un homme utile à son parti, à son pays. En deux fois, on réunit ainsi trois cent mille francs pour Cobden.

Passons à l'action purement isolée. Comme il est naturel, plus un homme est riche et influent, plus il considère qu'il doit mettre de son temps et de son argent au service du bien public. Il m'a été donné de suivre de près la vie d'un grand marchand de la Cité, dont le nom est en Angleterre respecté de tous. Albert Spicer. Cet homme dirige son commerce qui lui demande jour-

nellement cinq heures de présence à Londres. Il demeure dans une petite ville de la banlieue dont il est maire. Il est de plus juge de paix. Dans son église, la congrégationaliste, il a les fonctions de chef de fabrique. Il trouve encore le temps de préparer plusieurs congrès par an, religieux, économiques, humanitaires. Sur les dix heures de travail effectif que fournit cet homme, il en donne cinq à ses concitoyens, à ses semblables. Rien que dans mes souvenirs, je vois encore ce vénérable Twining, le premier marchand de thé de Londres, qui employa tout le loisir de sa vie active à organiser les sections ouvrières aux expositions universelles de Londres et de Paris et toute sa verte vieillesse à composer un musée économique, le premier du genre.

Voilà un bref exemple de ce que fournit la bourgeoisie anglaise. Sur ce que donne encore la vieille aristocratie, il y aurait beaucoup à dire; mais elle traverse une crise grave, peut-être un commencement d'agonie qui pour l'instant fait du silence une règle de courtoisie. Qu'il suffise de rappeler que c'est l'intime liaison du devoir au droit, fond de l'ancienne charte féodale, qui a assuré jusqu'à nos jours la survivance de cette classe. Et c'est d'elle, dans le passé, que descendit dans le cœur de tous le sentiment intense de ce contrat primordial. Traiter ce sentiment d'orgueil national ou d'orgueil de classe est une très courte vue. A l'étranger, pour le redressement d'un grief, l'Anglais mobilisera les consuls, l'ambassadeur, les flottes de son pays. Chez lui, il fait de même. Pour une surtaxe d'un penny sur un parcours de chemin de fer, il ira en justice de paix, au tribunal, en appel, à la Cour suprême. Il donnera sans compter son temps, sa peine, son argent. Il perdra, reperdra son procès sans jamais se décourager. A la force de résistance d'une puissante compagnie, il oppose la loi. Si une cabale réussit à le débouter de sa plainte, il fera des appels aux journaux, des pétitions, des meetings; il mettra en émoi l'opinion publique; il peinera six mois, un an, et n'aura de cesse qu'il n'ait fait respecter son droit. « Tout cela pour un penny! » insinuent les indifférents. « Admirez cette défense du citoyen lésé! répliquent les théoriciens. Le voilà bien cet indomptable individualisme! »

Jacques Bonhomme ne demande pas mieux que de saluer John Bull, car il aime tout ce qui est énergique et fier; mais il

ne reconnaît pas là l'individualisme tant prôné. Entre celui qui, frustré de dix centimes, reste les mains dans ses poches, et celui qui se donne tant de mal pour ne pas rentrer dans son argent, il trouve que le plus individualiste n'est pas celui qu'on pense; il considère que si notre Anglais se remue tant, ce n'est pas à cause du préjudice tout à fait insignifiant qu'il a subi personnellement, mais parce que son préjudice menace tous ses concitoyens, et que laisser entamer le droit pour lui, c'est le laisser entamer pour cent mille autres. Et ce n'est même pas encore ce préjudice moral que souffrirait autrui qui achève de le mettre en campagne; c'est plus exactement l'idée de devoir indissolublement liée dans sa conscience à l'idée de droit, partant n'ayant plus rien d'individuel, de mesurable à l'individu.

On entrevoit dès lors quelle force se dresse en face du gouvernement soit pour l'étayer, s'il sait s'en servir, soit, en cas contraire, pour le limiter. Les Français qui s'étaient endormis sur le vieil oreiller simpliste de l'individualisme anglo-saxon ont dû, dans ces derniers temps, avoir de terribles cauchemars! L'évolution commencée depuis plus d'une génération vient d'aboutir. Le programme de Manchester, la doctrine du laisser faire économique et politique, ont fait leur temps. Interrogez jeunes historiens et jeunes économistes, et ils vous répondent que le pays s'oriente peu à peu dans une nouvelle direction. Il se tourne par un lent virage vers la conception du gouvernement protecteur, distributeur et réparateur, c'est-à-dire avec tous les compromis que comporte le sens pratique anglais, vers une forme atténuée du socialisme d'État.

Toutes les forces supérieures qui agissent sur l'opinion ont été mises en œuvre pour préparer ce mouvement : savants, philosophes, écrivains, prêtres, artistes, tous y ont travaillé. Le génie tumultueux de Carlyle a révélé au cœur des Anglais l'existence de la question sociale; le positiviste John Stuart Mill, disciple d'Auguste Comte, lui a donné la consécration de son analyse impeccable; les puissances émotives très profondes que les Anglais mettent un point d'honneur à cacher, furent à nouveau soulevées par des poètes comme Thomas Hood, des poétesses comme Elisabeth Browning, des romanciers comme Dickens, des artistes comme Burne-Jones, Watts, Morris, des

prêtres comme Kingsley, Newman, Manning, enfin des critiques-prophètes comme Ruskin. Cette formidable poussée eut pour résultat une façon de renaissance, un réveil de la conscience et de la sensibilité; et l'on devine combien en fut rafraîchi et ravivé ce sentiment de l'intérêt général que nous avons trouvé si vivace à tous les degrés de la société anglaise.

Ainsi, pas plus au gouvernement, dans la vie publique, dans la vie privée que dans l'école même, les tendances individualistes, si invétérées qu'elles soient chez les Anglais, ne sont pas les seules, loin de là; à tout instant on les voit élargies, corrigées, compensées au point de changer de nature et de nom. A les isoler, on altère indûment la physionomie de nos voisins; à les replacer dans le réseau des autres linéaments, on complique à coup sûr le portrait, mais pour lui rendre la variété d'éléments et la richesse de couleurs qui sont celles de la vie.

L'Angleterre n'offre donc pas une simple leçon d'individualisme à nos enfants; bien plutôt, et l'on peut s'en réjouir pour notre pays, elle leur donne un enseignement vivant d'association étroite et bien comprise, de discipline dans l'union, de respect délibéré, de solidarité pratique et digne.

Ch. M. Garnier.

Comment rendre les Élèves attentifs? [1]

L'attention enfantine.

. .. Dans l'attention enfantine la part de l'*objet* est d'ordinaire considérable, alors que la part du *sujet* est le plus souvent très faible.

L'attention de l'enfant est presque exclusivement provoquée par les stimulations sensibles. Tous les objets le surprennent, l'attirent, le captivent. Il « offre, de toutes parts, sa jeune âme à la vie », il est la proie de toutes les sensations qui le sollicitent; il ne sait à quelle merveille s'arrêter. Comparable à la statue de Condillac, il est tour à tour mouvement, odeur, son, saveur, vision. L'attention spontanée ou sensible (primitive ou passive) est son lot.

Mais cette attention est peu stable parce qu'elle n'est pas soutenue par un « connu » favorisant l'aperception [2] et permettant d'adopter une attitude intellectuelle devant les objets. L'enfant n'a point derrière lui ce passé qui lui aurait constitué une réserve d'images mentales ou d'idées apercevantes. Il ne débrouille pas ses perceptions; sa courte expérience ne lui fournit pas une échelle de valeurs pour l'appliquer aux impressions qui l'assaillent et distinguer celles qui méritent de le retenir. Il se laisse

---

1. Texte établi d'après une conférence pédagogique faite aux instituteurs et institutrices de la 17e circonscription de la Seine et qui comprenait quatre parties : 1° psychologie élémentaire de l'attention; 2° conditions de l'attention; 3° l'attention enfantine; 4° applications pédagogiques. Nous ne donnons ici que les deux dernières parties.

2. *Aperception* : phénomène d'appropriation, d'appréhension, des représentations nouvelles — de l'inconnu — par les représentations antérieurement acquises par l'esprit, « idées apercevantes » de Herbart — ou « connu » de la pédagogie courante.

aller au fil des impressions changeantes, des sensations ou des idées; il peut bien avoir l'attitude extérieure de l'attention, mais même assis sur son banc, quelquefois il bat la campagne et fait l'école buissonnière. Son attention, automatique et réflexe, n'est pas une véritable attention. L'enfant est un perpétuel distrait, un éparpillé; le rythme de son attention est court comme celui de son cœur; sa volonté n'intervient qu'en coup de vent; il est aussi incapable d'attention soutenue que d'immobilité. « Le cerveau des enfants, dit justement Fénelon, est comme une bougie allumée dans un lieu exposé au vent, sa lumière vacille toujours. »

Les enfants ont l'imagination neuve, la faculté de s'étonner et d'admirer, ils sont curieux mais d'une curiosité volage, inquiète, qui se jette de tous côtés et qui abandonne rapidement son objet. Cette curiosité se contente des apparences et des explications les plus sommaires. Et il ne peut en être autrement. L'enfant n'a pas de volonté et il n'est point assez riche d'expériences propres, il ne peut avoir le désir de réfléchir, de confronter les raisons et les arguments qu'on lui fournit avec la réalité. Il est essentiellement crédule.

Son éducation intellectuelle, au fur et à mesure qu'il avance en âge, s'ébauche d'elle-même par la voie aperceptive de l'analogie. « L'enfant, dans son désir d'assimiler à une chose connue celle qui lui paraît étrange et nouvelle, est à l'affût du moindre point de ressemblance[1]. » Il fera les rapprochements les plus imprévus, il adoptera les plus audacieuses assimilations. Il n'y a pas, semble-t-il, de limites à son arbitraire. Une étoile de mer trouvée dans le sable? c'est un « moulin »; le pétillement du feu dans le foyer? c'est un « aboiement »; le ciel est tout simplement un « plafond », etc., etc. Il ne cherche guère à connaître, il se contente de reconnaître.

Et cette attention sans intensité, sans fixité qu'éveillent seuls les stimulations et les contes merveilleux, cette attention fugace et comme impersonnelle se perfectionne avec une lenteur décourageante. L'effort soutenu, l'aperception volontaire, le goût persistant viennent tard. Les sautes brusques d'intérêt, l'étour-

1. James Sully, *Étude sur l'enfance* (Alcan).

derie, la légèreté, le manque d'application et de concentration de l'esprit — voire chez nos grands élèves — sont des défauts avec lesquels il faut toujours compter. Et, sans doute, la réalité est-elle encore plus pitoyable que l'apparence. La mémoire est pour les élèves un remarquable instrument de dissimulation ; elle nous abuse et les abuse et le mal est moins peut-être encore dans ce que nos élèves n'ont pas essayé de comprendre que dans ce qu'ils ont retenu sans l'avoir compris : mots et formules qui habillent le vide.

Pourtant nous n'avons pas d'autre levier pour soulever notre monde scolaire que cette attention papillonne. Il faut l'utiliser le plus possible dans le but de la fortifier et de l'étendre. De moyen nécessaire, elle doit devenir fin essentielle. Notre but est d'instruire en développant l'énergie mentale, les facultés vraiment actives de l'intelligence, en formant un esprit cohérent et actif, capable de suivre une idée, apte en un mot à l'attention. Prenons donc à notre compte ces paroles de Guizot [1] : « Toutes les études, surtout dans les premières années, ne doivent être considérées que comme des moyens de fortifier et de fixer l'attention. »

Applications pédagogiques.

Éveiller et soutenir l'attention, voilà notre but. Pour l'atteindre on conviendra, si l'on nous a suivi, qu'il faut, avant tout, connaître le *sujet*, c'est-à-dire l'enfant, et ajuster l'*objet* (la matière de l'enseignement) à sa mentalité. Nous ne devons pas subordonner le sujet à l'objet, jeter brusquement le sujet en avant de ses lumières et, trop occupés de « ce qu'il importe aux hommes de savoir », oublier « ce que les enfants sont en état d'apprendre ». L'école doit être à la mesure et comme à l'échelle de l'enfant.

Et à cet égard le plus grand ennemi de l'éducation c'est l'éducateur lui-même. Nous ne nous défions pas assez de nous-mêmes. Nous sommes incapables de sortir de nous. Notre maturité, notre instruction coordonnée, notre aptitude à manier les idées générales font que nous péchons presque toujours en prêtant aux enfants nos qualités et nos goûts. Nous les créons à notre image. Nous n'entrons pas assez avant dans leur génie, dans leurs façons

1. Guizot, *Conseils d'un père sur l'éducation* (Méditations et études morales).

de comprendre et de sentir. D'où une sorte de malentendu constant entre eux et nous. Replaçons-nous donc délibérément, dans toutes les questions d'éducation, à ce point de vue de l'attention aperceptive : pour que l'enfant soit tout à l'objet, soyons nous-mêmes tout à l'enfant, afin d'adapter constamment l'objet au sujet[1].

1° L'OBJET. L'ENSEIGNEMENT INTUITIF. — L'enfant est sensible, avons-nous montré, aux stimulations venant des objets. Pour fomenter l'attention, parlons donc à ses sens, à tous ses sens, ne dédaignons pas d'exciter « l'intérêt empirique », pour parler la langue de Herbart, qui naît de la perception immédiate des objets et qui est comme une curiosité sensorielle. « Les choses! les choses! » s'écrie Rousseau formulant la devise de l'enseignement intuitif. Au lieu, trop souvent, d'enfiler méthodiquement des abstractions, nous devrions nous faire une loi de préparer un « matériel intuitif » pour chaque leçon, qu'il s'agisse non pas seulement de sciences physiques ou naturelles, la chose est trop claire, mais de géographie (cartes, vues, etc.), d'histoire (gravures, documents originaux ou copies, etc.), d'arithmétique et de système métrique (manipulations concrètes, opérations sur le terrain), d'instruction civique (actes de l'état civil, etc.) ou de toute autre « matière » du programme. Un instituteur qui s'évertue dans ce sens transforme assez facilement la plupart de ses leçons en leçons de choses. Et il n'est pas même nécessaire, notamment pour l'enseignement si éducatif des éléments des sciences, de disposer d'un matériel coûteux et encombrant. L'air scientifique n'est pas de mise à l'école primaire. Les choses les plus communes, les objets les plus dédaignés, si on sait les observer, peuvent servir à mettre en évidence les phénomènes, les principes et les lois de la science. Ce qui manque autour de nous, ce n'est pas la matière observable, c'est la volonté d'observer et la méthode pour bien observer. Notre élève, éparpillé et volage, n'a jamais regardé attentivement, soyez-en convaincu, ni son porte-plume, ni une allumette, ni un clou, ni un des mille objets familiers qui lui crèvent les yeux. Il croit les connaître, il les imagine. Un

1. L'idéal serait d'*individualiser* le plus possible l'éducation. Rousseau n'a qu'un Emile. Chacun de nous a une cinquantaine d'élèves. La partie n'est pas égale.

marteau, une scie, un rabot, une bicyclette qui roule, un wagon qui glisse sur les rails, etc., etc., peuvent fournir l'occasion de « développements » aussi intéressants qu'utiles et « l'initiation scientifique », qui est tout notre programme, peut se faire avec un matériel à portée de notre main et de notre bourse [1].

Si les objets manquent, si leurs représentations graphiques font défaut, qui ignore les ressources du tableau noir et des craies de couleurs? Il faut parler aux yeux. De simples croquis, qui nous paraissent à nous grossiers et inefficaces, enchantent les enfants qui les complètent en imagination et les parent de toutes les grâces, en même temps qu'ils nous fournissent, à point nommé, un appui dans le réel et le concret.

Qu'on ne prétende pas de là pourtant qu'il suffirait de provoquer systématiquement chez nos élèves des sensations pour éveiller et maintenir l'attention, que tout l'art du maître serait de faire défiler des objets devant les élèves et que le succès de notre pédagogie serait assuré si nous avions foison de collections, de musées scolaires, de toutes les merveilles de l'enseignement par l'aspect, de lanternes à projections, de phonographes, de cinématographes, etc. Sensation n'est pas attention et le « condillacisme » appliqué sans réserves à la pédagogie mènerait à un art inférieur : celui des nourrices qui agitent des hochets. Il convient de subordonner l'exercice des sens à l'activité de l'esprit, de réserver à la réflexion qui, elle, juge et compare les sensations, la première place. L'enfant ne doit pas être un miroir qui réfléchit les objets, mais un esprit excité à réagir de toute son ardeur sur les impressions qu'il reçoit. L'attention, simplement provoquée du dehors, qui n'éveillerait pas l'aperception, serait un amusement, une fascination agréable mais sans effet utile. « Ce que le sujet, dit fortement Maine de Biran, a mis du sien dans une impression reçue peut seul revivre en lui sous forme de réminiscence et de souvenir. »

L'enfant doit être actif. « Il ne sait que ce qu'il a agi » (Binet).

Parlons, montrons et démontrons, mais aussi faisons trouver. L'élève guidé par son maître « n'inventera » pas la science; mais reconnaissons que la méthode active, la méthode de « redécou-

1. Cf. la collection des *Initiations scientifiques* publiée chez Hachette (Paris), sous la direction de M. C. A. Laisant.

verte » est le seul moyen de stimuler l'attention et de la soutenir par une aperception constamment renouvelée, car l'élève qui cherche, qui est interrogé ou qui est sous le coup d'une interrogation imminente et comme suspendue sur sa tête, qui « fait un devoir », cet élève met constamment en œuvre son « connu »; il s'ingénie à saisir des rapports, et ainsi il mobilise sans cesse de nouveaux groupes d'idées apercevantes [1].

Et cette « activité » il convient de l'entendre même au sens physiologique et matériel. Sans tomber dans les outrances du « learning by doing » de la pédagogie américaine [2], sans prétendre que toutes les notions acquises doivent être confirmées par les actes de l'élève et que pour avoir, par exemple, l'idée précise d'un château féodal il est absolument nécessaire d'en construire un en réduction, sans vouloir transformer l'école en atelier ou en laboratoire, nous ne nierons pas ce qu'il y a de psychologiquement judicieux au fond de la « pédagogie de l'action ». Oui, l'action est aussi nécessaire au développement mental qu'au développement physique. Les impressions se fixent mieux par un « ébranlement intérieur. » Les réactions verbales sont insuffisantes et il serait souhaitable non pas seulement que l'élève écoutât, regardât et parlât, mais encore qu'il agît, qu'il fît passer par ses muscles, à l'aide du rabot, de la scie, de l'ébauchoir, de la lime, etc., les idées restées indistinctes et confuses dans le domaine théorique. Mais ne perdons pas de vue le réel et le possible; nous disposons de quelques heures par jour, nos classes comptent souvent plus de 50 élèves et un programme impératif nous lie.

La classe est la classe, elle n'est pas un atelier et l'enseignement primaire élémentaire, s'il doit avoir des tendances pratiques et utilitaires, ne peut devenir un enseignement professionnel.

Néanmoins notre école moderne offre constamment l'occasion de vivifier par l'action de l'élève, par son travail propre, la parole du maître. De plus en plus, l'habitude se répand de faire

---

1. L'étude des « procédés » de la méthode active ne rentre pas dans notre sujet.

2. Cf. sur ce point : Omer Buysse : « Les méthodes américaines d'éducation générale et technique »; *learning by doing* : apprendre en faisant.

apporter par les enfants, toutes les fois qu'il se peut, la fleur que l'on disséquera, l'objet que l'on observera; le maître ne manipule et n'expérimente pas seul; il s'ingénie à faire manipuler et expérimenter. L'élève est exercé à prendre des mesures, à réaliser des calculs effectifs, des métrés et des cubages. Les notions d'hygiène passent dans les mœurs, dans l'inconscient, par une pratique journellement surveillée. Le dessin (et quelquefois le modelage) considéré aujourd'hui comme un langage d'idées pénètre tous les exercices scolaires et clarifie sensations et idées en les précisant. Cartes, diagrammes, coupes, schémas, illustrations de devoirs, n'est-ce point de l'action? A défaut du rabot et de la scie dont nous ne pouvons nous servir, n'avons-nous pas le crayon et la craie dont nous ne nous servons pas assez? Nous ne savons pas assez combien le fait de mettre blanc sur noir peut assurer à l'esprit la collaboration et des yeux et des muscles. Et les exercices écrits ou d'application auxquels il me paraît que la place est aujourd'hui trop parcimonieusement mesurée ne sont-ils pas au premier chef les « travaux personnels » les plus féconds, à condition d'ailleurs que l'enfant ait à produire, non à reproduire, et que la copie, même sous ses formes les plus voilées, soit impitoyablement pourchassée?

La *variété dans les impressions* venues du dehors, que nous avons classée comme condition objective de l'attention[1], est surtout affaire de procédés individuels inspirés à chacun par sa propre expérience. Les impressions qui se suivent doivent se distinguer pour être perçues : d'où, en général, nécessité de varier le débit, de détacher certaines phrases, de mettre en relief les mots de valeur, de parler bas ou d'enfler la voix, etc., etc. Dans une description de gravure, dans l'étude d'un animal ou d'une plante, il faut savoir isoler les détails significatifs, les faire saillir sur un fond commun, afin que chaque impression forme un tout défini, à contours précis. Dans une explication de textes, pour prendre un exemple, il ne faut pas faire un sort à chaque mot sinon l'attention se fatigue et l'ennui apparaît. Il faut savoir rajeunir sa tactique, modifier la physionomie de sa classe. Variété, voilà notre devise. Sans vouloir imiter les « industriels »

1. 2e partie de la conférence non reproduite ici.

qui forcent l'attention par les moyens bruyants ou éclatants dont nous avons parlé[1], nous ne prétendrons pas dédaigner toujours leurs artifices.

2° Le sujet. La pédagogie aperceptive. — Nous avons distingué, parmi les conditions subjectives de l'attention[1], celles qui sont relatives au corps et celles qui intéressent l'esprit. Respectons ici cette distinction fondamentale.

La pédagogie est, par certains côtés, une science physiologique. L'attention intéresse tout notre organisme et on ne peut, si on veut l'éveiller et la soutenir, oublier les prescriptions de l'hygiène scolaire.

Cette science nouvelle a déjà ses journaux, ses ligues[2], ses congrès, mais elle n'a pas encore conquis toutes nos écoles. La vie physique et matérielle des écoliers appelle, hélas! plus d'une réforme. La situation et la disposition des salles de classes, le mobilier scolaire, les conditions d'éclairage et d'aération et, chez les écoliers, la santé générale, l'état d'intégrité des organes des sens, l'alimentation et le repos dans la famille, etc., etc., autant de questions qui se posent au maître soucieux d'obtenir une attention vive et durable. Et la fatigue intellectuelle? Il faudrait que les instituteurs pussent sinon la mesurer du moins en tenir compte. Des notions précises de psychologie expérimentale leur seraient nésessaires[3]. Connaissent-ils, au moins, les « coefficients de fatigue » des diverses « matières » du programme? Peuvent-ils par suite distribuer judicieusement ces « matières » dans un tableau d'emploi du temps et graduer convenablement les exercices? Savent-ils, par exemple, qu'une longue séance de gymnastique n'est pas un repos et que fatigue musculaire et fatigue intellectuelle, c'est toujours fatigue nerveuse? On se repose, dit-on couramment, en changeant de travail. Opinion aussi répandue que contestable. Nous croyons, quant à nous, que le morcellement extrême de notre emploi du temps gaspille l'attention. Ce qui fatigue, en effet, c'est moins une attention soutenue par une

1. Deuxième partie de la conférence non reproduite ici.
2. Telle, à Paris, la « Ligue des médecins et des familles ».
3. Nous ne saurions trop, à cet égard, recommander aux instituteurs : *La société libre pour l'étude psychologique de l'enfant* (cf. Bulletin de la Société : Alcan, Paris).

aperception variée que le passage trop souvent répété d'un ordre d'idées à un ordre d'idées tout différent du précédent. La remise en train trop souvent répétée, le « démarrage » trop fréquent (qui tue les chevaux d'omnibus) épuise l'attention[1].

Quelles conséquences pratiques tirer de l'étude des conditions affectives et intellectuelles de l'attention[2]? Ces conséquences se résument en quatre mots : *l'enfant doit être intéressé.*

On a parlé souvent des droits de l'enfant; il semble bien qu'en voici un des plus incontestables : le droit à l'intérêt. « L'intérêt, dit Rousseau, est le grand mobile qui mène sûrement et loin. » Notre devoir strict est de rendre nos élèves attentifs en éveillant leur intérêt. Le critérium le plus sûr de la valeur pédagogique de l'instituteur, c'est son aptitude à intéresser sa classe. Si l'enfant reçoit une nourriture qui ne convient pas à ses organes il la rejette; si notre élève n'est pas intéressé, si nous n'avons pas su le « prendre », c'est que notre enseignement, fonds ou forme, est mal adapté à sa force ou plutôt à sa faiblesse.

Or, nous ne cesserons de le répéter, notre commun défaut est d'attacher tant d'importance à l'*objet* que nous en venons presque à oublier le *sujet*. Au moment d'une leçon nous avons en vue à peu près exclusivement la matière de l'enseignement, le « savoir » que nous devons communiquer. Nous avons réuni notes et documents, nous avons élaboré soigneusement un « résumé » qui condense les notions nouvelles mais, très rarement, avouons-le, nous avons réfléchi sur la « manière » d'enseigner toutes ces choses. Nous agissons comme si les notions pénétraient et se coordonnaient dans l'esprit des enfants par leur vertu propre. Nous traitons, en fait, l'élève comme un vase qu'on emplit. Et pourtant cet élève a une individualité, il a des goûts, des habitudes, une façon de réagir, des idées acquises; il a couru les champs et les rues; il a une expérience propre, il a eu d'autres maîtres que nous, il a suivi nos précédentes leçons. Tout ce « connu » est donc tenu comme non existant?

Nous ne savons pas utiliser l'aperception. Nous devrions pour

---

1. On entend bien que nous ne voulons pas proscrire les récréations d'interclasse, les mouvements de gymnastique dans la classe qui réveillent et délassent, qui décongestionnent le cerveau. C'est là une autre question.

2. 2e partie de la conférence non reproduite ici.

éveiller l'attention aperceptive rechercher *avant tout* de quelle façon les notions nouvelles pourraient se rattacher aux anciennes ; nous devrions, pour la soutenir, mobiliser sans cesse de nouvelles idées apercevantes en liant, en coordonnant les notions de façon qu'elles s'éclairent, s'expliquent, se soutiennent et se complètent par leur rapprochement. Instruction ce n'est pas accumulation de connaissances, c'est construction et aménagement de l'esprit, c'est élaboration progressive de cohérentes associations d'idées.

Nous plaçons, trop souvent au contraire, idées et faits dans des alvéoles distincts. Nous juxtaposons, par nos leçons successives, quantité de notions sans liens entre elles et qui ne fixent l'esprit que par à-coups sur des objets trop nombreux et trop changeants. On étudiera l'eau, je suppose, aux points de vue successifs et quasiment indépendants de la physique, de la chimie, de la géologie, de l'hygiène, de l'agriculture. Ces diverses sciences sont comme des compartiments à cloisons étanches. L'histoire générale apparaît comme une masse isolée sans références synchroniques avec l'histoire de France; les principes théoriques de la géométrie sont déjà loin quand on en vient à la mesure pratique des surfaces et des volumes. On distinguera la géographie physique de la géographie politique et celle-ci, à son tour, de la géographie économique sans essayer, dans la mesure du possible, d'expliquer les relations et réactions réciproques du sol, du milieu, du climat, de l'homme. M. Payot a engagé une lutte sans merci contre cette pédagogie du « type énumération ». Nous ne saurions trop l'approuver et l'aider. « Les matières de l'enseignement élémentaire, dit Diesterweg, sont présentées l'une à côté de l'autre, sans enchaînement, sans ordre rigoureux, dans une succession arbitraire. On pourrait appeler cette méthode, une méthode de *juxtaposition*, si ce n'était plutôt la négation même de toute méthode. » En vérité, si l'on se place, comme nous, au point de vue de l'attention aperceptive, on se rendra compte que notre méthode ordinaire d'enseignement aboutit au gaspillage de l'attention, à la dissipation de l'esprit. On suit les idées qui passent, on ne s'y attache pas pour les ordonner en système : c'est une constante désorientation intellectuelle.

Le remède est indiqué : il faut favoriser l'aperception. Comment cela ?

Tout d'abord, en ne présentant jamais à l'élève rien de tout à fait nouveau. On ne voit, avons-nous dit[1], que ce que l'on est préparé à voir, on ne connaît que ce que l'on peut, dans une certaine mesure, reconnaître. Donc, recherchons dans l'expérience personnelle de l'élève, dans ce qu'il a pu observer directement, dans ses notions bien assimilées, des points de rattachement ou d'appui, pour les notions nouvelles. Soudons le neuf au vieux, comparons le lointain au prochain, le passé au présent, éclairons le général par l'individuel, éveillons, sans cesse, des idées apercevantes. Ainsi le nouveau, l'inconnu ne restera pas « en l'air », il saura où se prendre et l'intérêt se déversera naturellement des objets familiers et connus sur les objets présentés en connexion avec eux. « La navette de l'intérêt fera son va-et-vient, tissant ensemble le nouveau et l'ancien d'une manière vivante et captivante. » (W. James.)

L'aperception ne peut être que le résultat d'une instruction méthodiquement dirigée étendant et élargissant graduellement le cercle d'idées de l'enfant sans sauts brusques, sans solution de continuité. C'est une lente gradation alliée à une concentration constante; c'est une revision immanente qui reprend à chaque instant l'édifice par le fondement, qui ramène les points de vue et rappelle les grandes lignes. « Ce qui est isolé est sans valeur », ne cesse de répéter Herbart. Groupons, lions donc les notions. « Enseigner, dit quelque part M. Lavisse, c'est présenter le fait ou la notion de telle sorte que l'auditeur, saisissant la donnée offerte, aperçoive les *relations* qui l'unissent à d'autres données pour former un tout. » Ce qui est intéressant, ce n'est pas le nouveau, l'inconnu; c'est le nouveau rattaché au « connu » marqué par le connu comme d'un air de famille. L'on devrait souvent entendre dans nos classes ces expressions, provocatrices de comparaisons et de rapprochements : « Vous savez déjà..., je vous ai déjà dit..., rappelez-vous.... » L'art de l'éducation est, pour une bonne part, l'art des liaisons.

Essayons de préciser ces principes généraux par l'indication de quelques procédés pratiques :

1° *Introduction des leçons.* — Une leçon ne doit pas commencer

1. 1re partie de la conférence non reproduite ici.

ex abrupto. Les « idées aperçues » constituant « l'inconnu » devraient être accueillies par des « idées apercevantes » qu'il faut au préalable réveiller, quelquefois d'une phrase ou d'un mot, quelquefois par des rapprochements habilement suggérés ou par des interrogations combinées. On place ainsi les élèves dans le « courant d'idées » propice à l'aperception du nouveau sujet d'études. C'est un peu comme l'exorde insinuant par lequel l'orateur se glisse dans l'esprit de son public.

Vous vous proposez, je suppose, d'expliquer la « conscience » de V. Hugo. Ne commencez pas, tout de go, la lecture du texte : « Lorsque, avec ses enfants, vêtus de peaux de bêtes.... » Éclairez votre lanterne. Rappelez, en quelques mots, l'histoire de Caïn, de son crime et de sa fuite. Abel n'est pas mort tout entier. Il vit dans le remords du meurtrier. La conscience (rappelez par des exemples familiers les protestations de la conscience après une faute vénielle), V. Hugo la figure par un œil tout grand ouvert dont le regard suit implacablement le frère maudit.

Cette « introduction », cette « préparation » fait éclore les « idées apercevantes » nécessaires. Voilà votre auditoire prêt à vous entendre. Le « gaspillage de la mise en marche » sera évité.

2° *Exposés oraux faits par le maître*. — Chaque leçon doit former un tout qui par la coordination, le logique assemblage de ses différentes parties favorise la marche aperceptive de l'esprit. Le modèle de l'exposé ainsi conçu, c'est la démonstration mathématique, telle celle d'un théorème de géométrie; chaque idée découle de la précédente et amène la suivante; la liaison est parfaite en sa nécessité. Une composition solide, un plan intérieur et comme organique, c'est l'aperception favorisée, c'est l'attention assurée. Mais si les idées se suivent sans s'enchaîner, si elles se juxtaposent sans s'associer, l'esprit est déconcerté et l'attention fuit. Inutile aussi de faire remarquer que les arrêts, les digressions, les récits ou les bons mots intercalés dans la leçon sous prétexte de délasser troublent l'aperception et dérivent l'attention : il faut aller droit au but par le chemin le plus court. Le bavardage est le pire fléau de l'enseignement.

3° *Préparation des aperceptions futures*. — Toute leçon, consi-

dérée en elle-même, est un tout, mais elle est aussi un fragment d'un tout, elle s'encadre dans un ensemble et si elle doit se rattacher aux leçons qui la précèdent, elle doit aussi préparer celles qui la suivront. Il convient, en toutes circonstances, de relier l'inconnu au connu en tenant compte du passé de notre élève; mais il est bon aussi d'envisager l'avenir et, groupant les idées, d'avoir en perspective de nouveaux groupements. Enseignant les « fonctions » du corps humain, préparez la voie aux notions d'hygiène qui viendront plus tard. Éclaircissez à l'avance la géographie politique ou économique d'une région en appuyant sur certains traits de sa géographie physique. Pensez aux conséquences en posant les principes et, dans les préliminaires, déposez le germe des conclusions. Les maçons disposent à l'extrémité latérale des murs de leurs constructions neuves des « pierres d'attente » et des « arrachements » destinés à emboîter les pierres de raccord des constructions futures. L'enseignement d'aujourd'hui doit offrir à l'enseignement de demain des arrachements où il viendra s'encastrer. « Ce qui est isolé est sans valeur. »

4° *La concentration des exercices. La variété dans l'unité.* — L'attention (comme la conscience) n'est continue qu'en apparence; elle s'exerce par saccades; bref, elle ne vit qu'à la condition de changer d'objet. C'est comme un feu de paille qu'il faut sans cesse alimenter. L'attention absolue, sans détente, sans « oscillations », c'est la fascination, c'est l'extase, c'est un état morbide.

Mais si, pour aiguillonner l'attention, vous renouvelez sans cesse son objet, vous entravez l'aperception et vous épuisez l'attention par ces mutations répétées. Vous allez au rebours de vos intentions. La variété nécessaire doit être obtenue non par un éparpillement sur de nombreux objets présentés simultanément ou successivement, mais par une concentration sur un même objet étudié à différents points de vue. La « matière » reste la même, ce sont ses aspects qui varient. L'objet est mis en cent visages, les suggestions connexes se succèdent sans précipitation et l'intérêt est ainsi continuellement renouvelé et approfondi. « Les conditions *sine qua non* d'une attention soutenue, écrit W. James, c'est de rouler incessamment sens dessus dessous

l'objet de la pensée et d'en considérer les divers aspects et relations[1]. »

Vous venez dans une leçon de « lecture expliquée » d'étudier un texte littéraire, au point de vue des idées ou des sentiments exprimés. Un commentaire sobre, de précises explications de mots, des appels constants au bon sens et à l'expérience personnelle des élèves leur ont permis de se mettre de plain-pied avec le texte, de le vivifier et de le réaliser par leurs souvenirs et leurs observations et cette intelligence s'est traduite par une diction juste et expressive. Allez-vous maintenant, dédaigneux de ces notions bien assimilées, de ces « idées apercevantes » claires et distinctes, allez-vous abandonner définitivement ce texte? Utilisez mieux vos ressources et servez-vous de cette « lecture expliquée » pour provoquer des aperceptions nouvelles. Voici venir la leçon de grammaire : recherchez donc les exemples sur lesquels se fondent les règles dans la page qui vient d'être lue. Tout à l'heure, vous dicterez tout ou partie du même morceau déjà étudié au point de vue du sens et de la syntaxe et qui le sera alors au point de vue de l'orthographe. Et ce n'est pas tout : sujet de composition française, exercices écrits d'application sur le vocabulaire, l'analyse, etc., illustrations par le dessin, peuvent se brancher sur la leçon de lecture. C'est un centre de ralliement et de coordination.

Une « liaison » analogue est d'ordinaire possible entre les notions de sciences physiques et naturelles, d'agriculture, d'hygiène et les problèmes ou les exercices de calcul. La culture, la géographie et l'histoire s'entr'aident aisément et, mieux encore, la lecture et la morale. Il y a des idées-mères qui cristallisent autour d'elles une foule de notions, diverses d'apparence, similaires au fond. Favorisons ces groupements qui maintiennent l'ordre, l'unité dans les connaissances communiquées. Et ainsi la « navette de l'intérêt » passe aisément d'un groupe d'idées à un groupe voisin d'idées; l'attention n'est pas heurtée, cahotée, déconcertée, elle est, au contraire, comme portée et soutenue par une aperception que nourrit chaque nouvel apport. D'autre part, c'est en maintenant ainsi l'attention sur des sujets variés

1. W. James, *Principes de psychologie.*

mais connexes que l'esprit découvre des rapports entre les notions enseignées, qu'il se les incorpore vraiment, qu'il s'organise. Il se produit, dès lors, en lui comme une prolifération d'idées, naturelle et agréable. On demandait à Newton comment il avait découvert les lois de la gravitation? « En y pensant toujours », répondit-il. Voilà la règle de toute activité intellectuelle. Combattons le vagabondage de l'esprit. Cultivons, avec soin, chez nos élèves la faculté de se concentrer, de creuser une idée. On ne trouve pas l'intérêt en effleurant choses et idées; l'intérêt, comme les sources, jaillit des profondeurs.

5° *Les centres d'intérêt ou thèmes de curiosité.* — Nous croyons fermement avec W. James que « c'est, évidemment, le discernement pratique des masses d'aperception à utiliser dans un cas donné qui révèle le talent du maître ». Une catastrophe nationale (l'explosion de Courrières, l'échouement du « Pluviôse », les inondations de la Seine) a fait vibrer le pays, tous les esprits sont surexcités, toutes les imaginations ébranlées. Voilà vos élèves entraînés dans un violent « courant d'idées ». N'allez-vous pas profiter de cette disposition d'esprit? N'allez-vous pas déverser l'intarissable source d'intérêt qui sort de l'événement émouvant sur les notions en connexion avec lui, notions froides et ennuyeuses, considérées *in abstracto,* à leur place logique dans un programme général et impersonnel et qui pour un moment s'animeront d'une vie intense? Faut-il laisser passer l'heure du flot sous prétexte que telle question doit être traitée à telle époque, à son tour, à son rang, à son heure? L'intérêt est comme l'occasion, il ne faut pas le manquer quand on le rencontre.

Où ne mènerait-on pas aujourd'hui les élèves avec les aéroplanes et les aviateurs? Tout sujet connexe à l'aviation en recevra un intérêt palpitant. Profitons donc de cette « ouverture », de ce thème inépuisable de curiosité. C'est simplement de l'esprit d'à-propos. Il n'est jamais défendu d'en avoir.

Et, à la rencontre, un enterrement grandiose, le passage d'un régiment, la mort d'un enfant du pays aux colonies, les représentations d'un cirque, la rentrée d'un explorateur, etc., toutes ces crises de curiosité, naturelles ou provoquées, nous offriront, sous forme moins de leçons que de libres causeries, l'occasion de « développements » nombreux et variés, efficaces et féconds.

L'attitude mentale du sujet importe toujours et cette attitude est inspirée par la vie réelle bien plus que par la vie factice de la classe. L'*objet*, le programme, la matière de l'enseignement prennent relief et couleur suivant les dispositions du *sujet*. Voilà le principe qu'il faut sans cesse avoir présent à l'esprit. Pourtant des réserves sont nécessaires : nous ne pouvons pas évidemment nous mettre à la remorque de la curiosité volage des enfants et nous régler sur leurs goûts changeants. Il ne faut pas poursuivre l'intérêt aux dépens du bon sens et de l'ordre; mais nous croyons fermement que sans rien enlever à l'enseignement de son caractère général et de son allure méthodique, on peut avec le plus grand profit laisser ouvertes sur la vie les fenêtres de l'école et utiliser le plus souvent possible l'actualité et l'émotion qu'elle provoque. « Pour exercer les enfants à l'attention, ne leur dites jamais que des choses qu'ils aient un intérêt sensible et *présent* à bien entendre. » Rousseau formulait ainsi, en l'outrant, le principe de la « pédagogie des centres d'intérêt » ou de « l'enseignement occasionel » qui, en maints endroits, n'a pas laissé que de produire des résultats remarquables[1].

6° *Adaptation de l'enseignement au milieu.* — Notre pédagogie n'est pas décentralisée, c'est une pédagogie d'État, presque ignorante des milieux où vivent les élèves. Elle a devant les yeux un type général de l' « honnête homme et du citoyen » qu'elle s'efforce de réaliser. Nos livres, nos méthodes, nos programmes s'adressent, en bloc, à tout un peuple d'enfants sans distinguer entre eux. Bourgeois et campagnards, gens de la plaine et de la montagne, Béarnais et Flamands, Parisiens et bergers des Causses sont initiés de même façon à la même culture générale.

Mais, encore une fois, chaque enfant a sa personnalité, ses goûts et ses tendances. Son esprit ne garde jamais l'attitude passive du voyageur égaré attendant dans la nuit l'éclair qui lui montrera le chemin; il se porte vers ce qui l'intéresse. Et, ce qui vraiment l'intéresse, ce n'est pas, nous l'avons montré, le nouveau sans cesse renouvelé, ce n'est pas l'étrange (comme le croyait Locke), ni le lointain, ni le passé, indifférents parce qu'incompréhensibles,

1. Cf. notamment, pour l'*enseignement occasionnel* en Belgique, la *Revue pédagogique* de septembre et d'octobre 1910.

c'est le familier, c'est la réalité prochaine et présente aux sens. Fils de sa race, plante de son sol, notre élève est attentif avec tendresse à ce qui le ramène à lui-même, à son expérience, à son « connu »; il voit, il sent ce que son éducation et peut-être l'hérédité l'ont préparé à voir et à sentir. Et, tous, nous avons l'intuition de cette vérité psychologique. Quand, parlant à nos élèves, il nous arrive de perdre pied dans des explications abstraites ou confuses et que, soudain, nous nous sentons loin de notre auditoire, nous nous raccrochons d'instinct à une comparaison, à un rapprochement avec le milieu originel, nous évoquons la famille, la classe, le village, nous cherchons une branche de salut dans le « vécu ». Le milieu, c'est un centre d'intérêt permanent, c'est la source de toutes les aperceptions. Il importe de conserver soigneusement à notre enseignement le contact avec lui. C'est à cette seule condition que nos leçons refléteront la réalité concrète et auront pour point de départ des idées assimilées, proches des réflexions et des émotions ordinaires des élèves. C'est en partant du milieu, pour y revenir sans cesse, c'est en élargissant graduellement et lentement l'expérience de l'enfant qu'on maintiendra aisément l'attention, parce que toutes les notions nouvelles seront accueillies par des idées apercevantes nombreuses, par un « connu » riche en notions génératrices.

Entendons le milieu *moral* et *social*, les actions des hommes aussi bien que le milieu *physique* ou *naturel*, objets et phénomènes. Le milieu immédiat, réduction du grand monde, nous offre, non pas il est vrai toute la matière de notre enseignement, mais à tout le moins le point de départ, la base et comme le substratum de toutes les notions essentielles, de ce minimum de connaissances qu'il n'est pas permis d'ignorer. Ainsi se constitue chez nos élèves, à côté d'un état d'information générale sur le monde et surtout sur leur patrie, une connaissance précise du milieu où ils sont appelés à vivre et à travailler et qui devient d'autant plus intéressant et plus cher qu'on le connaît davantage.

Notre enseignement doit être, on l'a dit bien avant nous, « l'étude raisonnée et généralisée de ce que l'enfant voit autour de lui » (Appell). Il n'est pas nécessaire pour réaliser cet ajustement d'établir des « programmes régionaux » sauf, pour les spécialités : agriculture, pêches maritimes, etc. Le programme officiel

du 18 janvier 1887 n'est après tout qu'un cadre, un groupement ordonné de « titres » de leçons. Sous ces titres, placez les vérités générales nécessaires, mais en les appuyant sur les réalités prochaines en puisant dans le milieu termes de comparaisons et occasions d'aperceptions. C'est notre méthode plutôt que le programme qu'il faut réformer. Il faut aller au général, aux « conceptions » par la voie des « intuitions », des détails concrets, précis, prochains, empruntés au milieu. L'élève apprend ainsi à regarder et à observer ce qui, tous les jours autour de lui, frappe ses sens ; il est plongé dans le « bain de réalisme » dont parlait le philosophe ; il sent l'utilité de l'enseignement qu'il reçoit ; guidé avec suite et méthode, il analyse et compare de nombreuses idées concrètes et, par une sorte de dialectique naturelle (qu'il faut opposer au dogmatisme des maîtres, d'ailleurs de plus en plus rares, imposant d'autorité des formules toutes faites), il s'élève lui-même à la notion abstraite et générale qui dès lors pleine de sens et de substance consacre vraiment un progrès de son esprit.

L'école primaire ainsi entendue comme un commentaire vivant du milieu, elle existe déjà en Algérie et en Belgiqne. On a réalisé dans notre colonie comme chez nos voisins l'adaptation aussi parfaite que possible de l'enseignement populaire aux nécessités et aux ressources locales, aux besoins futurs des élèves. C'est vraiment l'école par la vie et pour la vie. Il ne rentre pas dans notre sujet d'étudier ces adaptations, il suffit de dire qu'un peu de bonne volonté et de sens pratique permet à un instituteur intelligent et instruit de donner à son enseignement un caractère local ou régional, de le tenir constamment en contact avec la réalité et de lui infuser ainsi substance et vigueur [1].

PAUL BERNARD.

1. La conclusion générale n'est pas donnée ici.

La Réglementation des Livres scolaires à l'Étranger.

Au moment où la question des manuels scolaires est discutée chez nous avec tant d'âpreté par les adversaires de l'école laïque, il paraît utile de rappeler comment, par qui et d'après quels principes est fait le choix des livres classiques pour l'école primaire dans quelques pays étrangers.

Dans les pays de l'Europe centrale la législation scolaire a connu, depuis la fin du XVIIIe siècle jusqu'à nos jours, des vicissitudes analogues à celles au milieu desquelles a évolué la législation française, et pour les mêmes causes : mainmise absolue de l'État sur une institution jugée indispensable aux intérêts nationaux, politiques, économiques et sociaux; résistance de l'Église contre cette mainmise sur une institution qu'elle avait fondée et développée, et dont elle avait fait un instrument de sa propre hégémonie.

Une autre analogie justifie la comparaison, c'est que tous les États modernes ont développé l'enseignement public d'après les mêmes principes. Dans l'enseignement primaire ou populaire (parce que destiné aux enfants du peuple), le principe de l'obligation a triomphé, même et surtout dans les pays les plus jaloux de la liberté individuelle, j'allais dire les plus démocratiques. Ce triomphe est dû à la ferme application de la loi qui l'instituait. Or, la question des livres scolaires est étroitement liée à ce principe. Dans certains textes, les dispositions relatives aux livres et fournitures scolaires prescrits font suite à celles qui réglementent la fréquentation obligatoire de l'école.

Le principe non moins important de la neutralité de l'enseignement primaire s'est généralisé lentement. L'Église le combat de toutes ses forces. Partout elle proclame son devoir de défendre

la liberté du père de famille et la liberté de conscience contre l'emprise de l'État et contre la libre pensée : elle en a fait une lutte politique.

Tous les gouvernements n'ont pas eu la liberté d'action de la grande République nord-américaine, ni, pour s'en servir, l'appui d'un esprit public qui place le citoyen au-dessus de tout[1]. Les gouvernements de la vieille Europe ont eu à compter avec l'ascendant qu'exerce depuis de longs siècles une Église jadis maîtresse des gouvernements eux-mêmes. Et ce sont précisément les régimes monarchiques qui ont le moins réussi, ou le moins cherché à faire la séparation radicale de l'Église et de l'École, soit qu'ils jugent politique de maintenir l'instruction religieuse dans le programme primaire et l'esprit religieux à l'école primaire, soit qu'ils seront à même de contenir l'Église lorsqu'ils l'admettent comme collaboratrice. Le minimum de cette collaboration est souvent l'enseignement du catéchisme en vue de la première communion. Or, l'Église tient à pouvoir donner son enseignement dans les locaux mêmes de l'école[2]. Elle ne veut en aucune manière être contrôlée dans l'exercice de cette fonction par les autorités scolaires. Lui accorder des heures où vaque l'école, n'est-ce pas indiquer que l'instruction religieuse n'a rien à voir dans le programme ordinaire? Qui donc, si ce n'est le pasteur ou le curé, a qualité pour enseigner l'histoire sainte, l'histoire de l'Église et surtout la morale? Ils ont une autorité morale que l'instituteur laïque n'a pas et n'aura jamais. C'est par de tels arguments et, par d'autres moins déguisés, que l'Église défend les positions menacées et cherche à regagner le terrain perdu dans les pays où l'école primaire est encore confessionnelle et où une partie de l'inspection scolaire lui demeure acquise. Elle juge contraire à ses intérêts d'exercer ces « privilèges » sous l'autorité d'un ministre d'État, fût-il de

1. L'Enseignement religieux, voire la lecture de la Bible, fût-elle faite sans commentaire d'aucune sorte, sont interdits dans les écoles primaires publiques de l'Union.

2. Une des clauses les plus combattues et d'ailleurs retirée dans le projet de loi scolaire du Gouvernement actuel (libéral) d'Angleterre, a été l'exclusion de l'enseignement religieux, et par conséquent des membres du clergé, des bâtiments scolaires. Voir *l'Educateur moderne*, 1909, p. 49 sv. (Paris, Paulin et Cie).

« l'Instruction publique et des Cultes », ou de toute autre autorité civile. Elle se défend contre l'esprit « moderne », qui les lui dispute par l'enseignement autant que par les livres que l'État entend mettre entre les mains des élèves.

I. — L'Allemagne.

Je choisis les trois principaux pays de l'Empire allemand : la Prusse, la Saxe, la Bavière. Ces trois monarchies ont développé leur système d'enseignement public en toute indépendance, selon leurs propres conditions historiques, politiques et religieuses, mais non sans apprendre ou s'inspirer l'une de l'autre, surtout depuis la constitution de l'Empire.

LA PRUSSE [1].

La monarchie prussienne n'a pas réussi, même après la fondation de l'Empire, à établir une loi organique globale pour son enseignement primaire. Plusieurs tentatives faites dans ce sens ont échoué. La principale cause de cet échec a été la résistance de l'Église. Il suffit de rappeler le Kulturkampf et la lutte acharnée des pasteurs politiciens de la cour contre le ministre Falk, le fidèle collaborateur de Bismark. — L'obligation est entrée dans les mœurs. Mais les tendances religieuses du roi-empereur actuel ne sont pas de nature à encourager les partisans de l'école primaire neutre. Bien au contraire, c'est l'école confessionnelle qui est en honneur. La toute récente et très importante loi scolaire, relative à « l'entretien des écoles » en est la meilleure preuve.

L'école primaire en Prusse continue à proclamer comme premier but de l'enseignement primaire l'éducation « religieuse et morale » (*religiös-sittlich*). Cette éducation morale basée sur la

1. Nos informations sont empruntées en partie dans des notes communiquées par le Ministère des Cultes, de l'Instruction publique et des Affaires médicales, en partie dans les recueils suivants : *Bestimmungen des Kgl. Preuss. Ministers der geistlichen, Unterrichts-und Medizinal-Angelegenheiten betr. die Volks- und Mittelschule. etc.* etc., 17e éd., comprenant les documents officiels jusqu'au 1er mars 1910, rec. par G. Schöppa, Conseiller int. sup. du Gouvernement (Leipzig, 1910); — *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preussen*, publication mensuelle (Berlin, Cotta éd.). Ne voulant donner que les dispositions légales et administratives, nous avons fait abstraction des ouvrages, articles, etc., qui les commentent.

religion (tantôt *religiös-sittlich*, tantôt *sittlich-religiös*) est d'ailleurs donnée comme but de l'école primaire dans les lois scolaires de tous les pays de l'Empire, et, dans presque toutes, avant même l'instruction et l'éducation qui doivent faire des enfants des citoyens intelligents et utiles. Le seul pays qui fasse exception est le duché de Saxe-Gotha qui a supprimé, dès 1872, l'éducation religieuse[1] du programme de l'école primaire.

Il y a eu en Prusse, en 1900, presque deux fois autant de protestants que de catholiques[2]. Sur plus de cinq millions et demi d'écoliers primaires on comptait, en juin 1901, 62,09 p. 100 de protestants, 37,36 p. 100 de catholiques et 0,43 p. 100 d'israëlites. Les écoles protestantes représentent plus que le double des écoles catholiques. Les écoles non-confessionnelles (*paritaetisch*) n'étaient que 803 contre les 24 910 écoles protestantes et les 10 799 écoles catholiques. Peu d'enfants catholiques fréquentaient les écoles protestantes (1,79 p. 100 contre 97,75 p. 100 enfants protestants), mais le nombre des enfants protestants allant à l'école catholique était encore moindre (0,84 p. 100 contre 98,98 p. 100 catholiques). Dans les écoles non-confessionnelles, les proportions étaient à peu près égales : 48,64 p. 100 de protestants et 49,54 p. 100 de catholiques). Dans

1. Le duché de Meiningen a réalisé la séparation de l'Église et de l'École en 1909. Désormais l'instruction religieuse à l'école sera donnée par les instituteurs. Les membres du clergé ne feront plus partie des comités scolaires. Les écoliers ne pourront plus sonner les cloches et les maîtres seront libres de refuser tout service à l'église; ils pourront s'en charger, s'ils le veulent, mais contre une rétribution raisonnable. L'État qui désormais surveille l'enseignement religieux, sera représenté dans le Conseil ecclésiastique supérieur. — Le synode a accepté la loi de séparation, malgré les orthodoxes qui l'ont attaquée avec acharnement. Ceux-ci demandèrent la prolongation d'une année de l'instruction religieuse en vue de la première communion; pour cette instruction l'État devrait fournir des locaux spéciaux; ils déclarèrent les instituteurs incapables de donner l'enseignement religieux. De leur côté, les instituteurs ont exprimé leur crainte de voir le clergé, dans les services du dimanche à l'église, procéder à de véritables examens sur l'instruction religieuse, contrairement à la loi. Les représentants de l'État et les dignitaires ecclésiastiques modérés conseillèrent l'adoption de la séparation résolue par l'État, insistèrent sur la nécessité pour l'Église de s'adapter aux exigences des temps modernes, et montrèrent le danger qu'il y aurait à faire dégénérer l'opposition entre l'Église et l'École en une véritable hostilité.

2. 21 817 577 protestants, 12 113 670 catholiques, 392 322 israélites, c'est-à-dire une proportion sur 1000 habitants de 633-351-11.

les écoles protestantes on comptait 53 260 maîtres et 22 735 dans les écoles catholiques, par contre il y avait 7 140 institutrices catholiques contre 5 634 protestantes. Dans les écoles non-confessionnelles, les maîtres et maîtresses protestantes sont légèrement plus nombreux que leurs collègues catholiques.

Cette statistique aurait toute sa valeur si elle tenait compte des proportions confessionnelles dans chacune des grandes provinces. Telle région du centre ou de l'ouest, éminemment développée, très peuplée, très industrielle, est presque entièrement catholique, telle autre dans l'est, moins favorisée, agricole, est plutôt protestante, ou vice-versa. Qu'on ajoute à cela les besoins de germanisation en Pologne, dans le Schleswig-Holstein et ailleurs, et l'on comprendra que, politiquement parlant, puisque politique scolaire il y a, les majorités numériques confessionnelles peuvent n'avoir sur la législation scolaire qu'une influence très variable.

Quoiqu'il en soit et quelles que soient les fluctuations politiques du moment, le gouvernement considère bien l'école primaire comme une institution lui appartenant exclusivement. Il y intéresse avant tout les provinces et les communes. Il admet dans une mesure déterminée la collaboration de l'Église. Mais il en surveille tout le fonctionnement, en vertu de son pouvoir souverain de police, par ses organes administratifs politiques, spéciaux ou généraux. Les doubles attributions du ministre d'État de l'Instruction publique et des Cultes (ou plus correctement des Cultes et de l'Instruction publique), peuvent, selon la personnalité du ministre et selon les conjonctures politiques du moment, assurer des avantages à l'Église. Mais ces avantages ne diminuent en rien les prérogatives du pouvoir ministériel. De sorte que les principes fondamentaux de l'enseignement primaire public, avec leurs conséquences telles que la surveillance absolue des méthodes et des livres, sont appliqués avec une ferme continuité.

Voici en résumé comment se fait le choix des livres classiques.

Tout livre de classe employé dans une école publique primaire ou secondaire doit être approuvé par l'autorité compétente avant d'être mis en usage.

En ce qui concerne l'école primaire, le ministre des Cultes et de l'Instruction publique s'est réservé expressément le droit d'autoriser les manuels pour l'enseignement religieux et les livres de lectures allemandes. Pour les livres devant servir à l'enseignement religieux des élèves protestants, le Ministre prend l'avis du Conseil ecclésiastique supérieur. En fait de livres devant servir à l'enseignement religieux catholique, le Ministre n'admet que ceux qui sont approuvés au préalable par un évêque. Cependant, aucun de ces livres, même approuvés par l'autorité ecclésiastique, ne peut être employé dans une école sans l'autorisation du Ministre.

Les livres de lectures allemandes sont examinés, sans exception, au ministère seulement.

Dès que le Ministre a autorisé un livre de lecture ou un livre devant servir à l'enseignement religieux, il fait part de sa décision aux « gouvernements » des provinces; le livre ainsi approuvé peut être mis en usage.

L'approbation des autres livres de classe est laissée aux « gouvernements », c'est-à-dire aux autorités administratives supérieures des provinces. Chacun de ces « gouvernements » a une section dite « des écoles ». Cette section comprend parmi ses membres un juriste et plusieurs experts scolaires; elle fonctionne sous l'autorité directe du « président du gouvernement ». C'est donc cette autorité spéciale du gouvernement provincial, « la section des écoles », qui décide, après examen, de l'admission des manuels pour l'histoire, la géographie, le calcul, les mathématiques, etc.

Il appartient aux inspecteurs d'arrondissement ou aux recteurs d'école (directeurs) de saisir les « gouvernements » des propositions d'introduction d'un livre nouveau, et d'en demander l'examen et l'approbation. Les « gouvernements » ont seuls le droit de faire parvenir ces propositions au Ministre [1]. Toute demande

1. Dans les écoles secondaires, les Directeurs et les collèges des professeurs ont qualité pour adresser au « Provinzialschulkollegium », c'est-à-dire à l'autorité scolaire de la province, les propositions d'introduction de livres classiques nouveaux. Si un livre est déjà en usage dans d'autres écoles de la province, ladite autorité a qualité pour étendre l'introduction à des écoles nouvelles. Si le livre n'est encore utilisé dans aucune école de la province, il faut, pour l'y introduire, l'approbation du Ministre.

émanant d'un auteur, d'un éditeur, ou d'une personne quelconque est refusée partout « a limine ».

Des plaintes formulées par des particuliers ou par des ecclésiastiques à propos d'un livre approuvé, ne seraient pas prises en considération, si jamais elles se produisaient.

Le pouvoir central ne se contente pas d'approuver. Il donne des instructions sur les conditions que devront remplir les livres proposés à son approbation, sur les circonstances qui devront déterminer les propositions, etc.

Le 24 août 1893, le Ministre des Cultes et de l'Instruction publiques de Prusse a envoyé à tous les « gouvernements » et à tous les collèges scolaires provinciaux une circulaire dans laquelle il recommande de ne négliger aucun effort pour que les mêmes livres de lecture soient en usage au moins dans les mêmes arrondissements, autant que le permettent l'organisation et les conditions confessionnelles de chaque école. Il insiste pour que l'uniformité ne soit pas troublée là où elle a pu être établie. C'est un principe que le Ministre a eu soin de rappeler dans de nombreuses circulaires précédentes. La diversité, dit-il, des livres employés souvent dans un même arrondissement a de très sérieux inconvénients, autant pour les maîtres, surtout pour les débutants, que pour les élèves et pour les parents. Les propositions nouvelles qui ne cessent de lui être faites, lui semblent indiquer qu'on ne tient pas assez compte de l'importance de l'emploi uniforme des livres de lecture en usage. Il demande donc aux « gouvernements » de s'entendre avec les « collèges scolaires » provinciaux, afin de faire examiner avec le plus grand soin, au point de vue du plan, du contenu, de l'exécution, etc., un livre nouveau dont l'introduction leur semblerait indiquée, surtout dans le cas ou ce livre nouveau ne serait pas déjà régulièrement autorisé dans une des circonscriptions de leur ressort. Lorsque les deux autorités, c'est-à-dire le gouvernement et le collège scolaire provincial, sont d'accord qu'un livre nouveau se recommande à l'usage dans les écoles, le gouvernement devra en proposer l'adoption au Président supérieur de la province, en ajoutant à la proposition le livre lui-même et un rapport motivé et détaillé sur sa valeur pédagogique. Dans ce rapport seront exposées les circonstances qui rendent nécessaire le changement

d'un livre de lecture dans telles ou telles écoles primaires, ainsi que les avantages de la forme et du contenu qui recommandent le livre qu'on propose. On n'oubliera pas d'indiquer depuis quand le livre employé jusqu'alors a été mis en usage, ainsi que le prix du livre qu'on propose de remplacer et celui du nouveau qu'on propose d'adopter. Il convient de procéder de même lorsqu'un livre en usage a été refondu de telle façon qu'il en est résulté pour ainsi dire un livre nouveau qui rendrait inutilisable une édition ancienne. Une proposition dans les mêmes formes est nécessaire lorsqu'il s'agit de remplacer un livre de lecture par un autre qui est déjà en usage régulièrement ailleurs, dans quelque autre école de la circonscription, c'est-à-dire lorsqu'il s'agit simplement d'étendre, pour une raison ou pour une autre, l'usage d'un livre déjà adopté.

Un livre de lecture nouveau ne peut être introduit qu'au commencement de l'année scolaire.

Quant à la valeur pédagogique des livres de lecture, l'examen le plus méticuleux est recommandé. Les conseillers et les inspecteurs scolaires, des instituteurs éprouvés et même des collèges d'instituteurs entiers, ainsi que des pédagogues compétents [1] du ressort des collèges scolaires provinciaux, peuvent être appelés à donner leur avis sur un livre proposé à l'approbation. Pour guider les choix, le Ministre a spécifié, dans un long arrêté, toutes les conditions que doit remplir un livre de lecture. Le Ministre rappelle naturellement que le livre de lecture pour les écoles primaires populaires doit répondre aux besoins des élèves (garçons, filles), au milieu ou ils vivent (campagne, ville, centre industriel, port de mer, etc.), aux écoles auxquelles on le destine (écoles à une ou à plusieurs classes). Sans doute, on tiendra compte des particularités régionales, mais on ne perdra jamais de vue la monarchie prussienne, la patrie allemande, l'humanité. Il y aura des morceaux traitant de la vie de l'homme dans la famille et dans la commune, dans l'Église et dans l'État, mais le développement historique de l'État prussien, l'empire et ses aspirations économiques « au delà des mers » doivent être

1. Rien ne permet de conclure que des « pères de famille » puissent être consultés, comme on l'a demandé chez nous. Ce ne serait guère dans l'esprit qui anime l'administration scolaire prussienne.

copieusement représentés. A côté de la géographie et des sciences naturelles, les lectures historiques occuperont la place la plus large à cause de leur valeur éducative, morale et religieuse. « En ce qui concerne l'esprit religieux, dit le Ministre, l'importance de la religion pour l'éducation exige qu'on sente dans les livres de lecture une certaine chaleur religieuse. Mais il faut en écarter tout ce qui est contraire aux exigences de la tolérance et tout ce qui pourrait rappeler les luttes confessionnelles. Des morceaux qui conviennent exclusivement à l'instruction religieuse, ne doivent nullement figurer dans un livre de lecture ».

« Sans tomber dans des platitudes, les choses doivent être présentées telles qu'elles sont dans la réalité. Par leur ton et leur contenu, les morceaux ne doivent pas détourner totalement les esprits positifs de la vie pratique, mais leur enseigner un sain réalisme. »

« A côté des morceaux réalistes, le livre de lecture doit contenir des sujets esthétiques. Les uns et les autres sont nécessaires pour l'éducation du caractère de l'enfant. Même les morceaux réalistes peuvent servir, par leur forme littéraire, à l'éducation esthétique. »

« La langue des morceaux doit être populaire, par conséquent simple, de façon à ce que l'enfant puisse y rectifier son propre langage, souvent limité et peu précis. »

« Les morceaux doivent être empruntés aux meilleurs auteurs. » « On n'hésitera pas à donner des morceaux pris dans les auteurs les plus modernes, voire dans les revues et les journaux. Les prescriptions de la loi et des raisons intrinsèques exigent que l'emprunt soit aussi fidèle que possible. L'enfant doit apprendre par son livre de lecture à lire les livres, revues, etc., qu'il trouvera dans la vie. Les modifications de texte ne sont admissibles que dans les cas d'absolue nécessité ». « On évitera le style sec des précis ; à ce point de vue l'examen des livres proposés doit être particulièrement méticuleux et inexorable ». « Il n'y a pas lieu d'attacher de l'importance aux images s'il s'agit de livres destinés à des écoles qui disposent d'autres moyens suffisants d'illustration, dans les villes par exemple, de tableaux, de collections, etc. Les images de choses et d'événements que l'enfant est capable de se représenter sans

trop de difficulté, ne sont guère à leur place dans un livre de lecture. On n'y mettra que de bonnes images qui sont indispensables à l'illustration du texte. »

Le Ministre termine par des recommandations sur les caractères d'imprimerie, le papier, la reliure, sur l'hygiène du livre et sur la nécessité du bon marché, considérations qui doivent toutes retenir l'attention de ceux qui sont chargés d'examiner les livres poposés à son approbation.

En donnant ces instructions très détaillées, le Gouvernement prussien prouve non seulement qu'il attache la plus haute importance à ce que les livres de lecture soient ce qu'il y a de meilleur; il montre aussi qu'il tient compte de l'opinion des pédagogues autorisés sur ce sujet[1].

Voici encore quelques autres instructions de détail sur la procédure du choix. Les propositions d'adoption doivent être adressées au Président supérieur pour chaque livre à part, et assez à temps pour que le Ministre ait entre les mains les éléments nécessaires pour l'examen du livre et pour la décision au moins trois mois avant le commencement de l'année scolaire, et afin qu'il soit possible aux instituteurs et aux élèves de prendre leurs dispositions. Un exemplaire du livre adopté sera déposé dans chaque école, comme pièce d'inventaire. On

1. Tous sont unanimes à reprocher aux livres de lecture, actuellement en usage ou proposés, d'être absolument insuffisants pour l'éducation telle que l'exige le XXe siècle. On ne trouve dans ces recueils volumineux que des sujets surannés ou convenant peu à l'âme enfantine. C'est à peine s'ils fixent l'intérêt des petits lecteurs, encore moins leur inspirent-ils l'amour de lire et le désir de savoir, qui, cependant, doivent être « les fruits les plus nobles d'une bonne scolarité ». A part quelques exceptions, on n'y trouve dans aucun une conception bien déterminée de la vie et du monde, on y cherche en vain des morceaux capables de susciter l'énergie virile et d'encourager la personnalité au point de vue moral et social. La noblesse du travail et le devoir de tout homme de travailler lui-même dès sa tendre jeunesse à son éducation morale, de se rendre compte de lui-même de ses actes, sont rarement mis en évidence. De plus en plus les livres de lecture devront « servir à la formation des caractères virils, non seulement par des morceaux glorifiant des prouesses guerrières, mais par des morceaux qui forment comme un évangile du travail honnête et montrent l'héroïsme de ses hauts faits ». Les livres de lecture américains et anglais sont, à l'avis des pédagogues allemands, infiniment supérieurs aux livres du genre publiés en Allemagne. (D'après le Dr P. Gizycki, *Das Volksschulwesen*, dans W. Lexis, *Das Unterrichtswesen im deutschen Reiche*, ouvrage publié à l'occasion de l'exposition de Saint-Louis, Vol. III, p. 138, Berlin, 1904.)

inscrira dans cet exemplaire la date et le numéro de la décision par laquelle le livre a été approuvé. Chaque fois qu'un nouveau livre est introduit dans les écoles, on prendra soin d'éviter que les parents n'aient pas à faire une double dépense pour la même classe.

Dans le but de sauvegarder autant que possible, d'une part le droit exclusif et l'indépendance complète des autorités scolaires et, d'autre part, la liberté des instituteurs, des parents et des élèves, le Ministre a donné également des instructions très détaillées (arrêté du 7 mai 1894).

Il arrive, par exemple, que des auteurs ou des éditeurs de livres scolaires consacrent une partie des bénéfices tirés de la vente à une fondation de bienfaisance. Cela est très louable, mais la pensée d'une œuvre charitable ne devra jamais influer sur le choix d'un livre ou de tout autre objet destiné à l'enseignement. Les associations ou sociétés qui jouissent des droits corporatifs, peuvent éditer des livres classiques et du matériel scolaire; mais il est interdit aux instituteurs de faire de la réclame auprès des parents et des élèves pour l'achat des livres et du matériel ainsi édités. Il est défendu aux directeurs d'école, aux instituteurs et aux institutrices de s'engager vis-à-vis d'une maison d'édition pour recommander les livres ou le matériel scolaire que celle-ci produit. Les membres du corps enseignant ne doivent jamais se faire les intermédiaires entre les libraires et les élèves, sauf lorsque l'achat des livres pour les élèves n'est pas possible autrement. Dans ces cas, il est défendu aux maîtres de prendre le moindre bénéfice, ni des éditeurs ni des élèves.

Ces exemples suffisent à démontrer avec quel soin le Ministre de l'Instruction publique de Prusse surveille les livres et le matériel scolaire. Ses instructions se rapportent à toutes les fournitures scolaires obligatoires. Ce qui est important, c'est qu'il se sert pour cette surveillance des autorités administratives générales.

En Prusse, on le sait, les autorités appliquent avec la dernière rigueur la loi sur l'instruction primaire obligatoire. Si bien que les cas d'inobservation de la loi sont devenus des exceptions tout à fait rares et que l'analphabétisme a pour ainsi dire disparu. Les parents sont tenus non seulement d'envoyer les enfants à

l'école, mais de les munir des livres et des fournitures prescrites. En cas de refus, l'autorité dispose de moyens suffisants pour forcer les parents. Ainsi, des parents ayant refusé, par négligence, de procurer à leurs enfants les livres nécessaires et prescrits pour l'école primaire qu'ils fréquentaient, le sous-préfet donne ordre au maire de la commune où résident les parents de les y contraindre. Le maire hésite, parce qu'il croit ne pas avoir le pouvoir légal. Il s'adresse au Gouvernement de la Province qui maintient la décision du sous-préfet. Le maire alors s'adresse au Ministre. Celui-ci, par un arrêté contresigné par son collègue de l'Intérieur, fait connaître au maire qu'il devra faire verser aux parents l'avance nécessaire à l'achat des livres, ou les acheter lui-même pour le compte des parents, ou les faire acheter par l'inspecteur ou le directeur de l'école que fréquentent les enfants, ou par l'instituteur. Le Ministre fait observer au maire que l'ordre donné par le sous-préfet était parfaitement légal « puisqu'une des attributions essentielles de l'Administration générale consiste précisément a faire atteindre le but que l'on a assigné à l'école primaire et que lui, le maire, est appelé à contribuer à l'obtention de ce but. Un recours n'est pas à craindre puisque le maire est couvert par la décision du sous-préfet ». Le Ministre ajoute qu'il convient de répondre sans aucune réserve par l'affirmative à la question de savoir si les autorités administratives, en général, ont pouvoir non seulement pour *inviter*, mais pour *forcer* les parents qui envoient leurs enfants à l'école primaire, à acheter également les livres de classe nécessaires. Car, de même que l'autorité chargée de l'inspection des écoles a pouvoir pour obtenir par la force la fréquentation scolaire, de même elle a pouvoir pour obtenir par la contrainte l'acquisition des livres de classe prescrits pour les écoliers primaires. Ce serait d'ailleurs exclusivement affaire des parents eux-mêmes de protester contre une mesure qui les contraint à procurer les livres à leurs enfants. Et le Ministre conclut que, dans ces conditions, il ne lui est pas possible de dispenser le maire de l'exécution de la décision du sous-préfet. — Cet arrêté fixe la jurisprudence dans cette matière. Il établit nettement les points suivants : l'obligation des parents de munir leurs enfants des livres de classe prescrits est une

conséquence logique de l'obligation qui les contraint à envoyer les enfants à l'école. La loi scolaire est une loi d'administration générale, on peut dire une loi de police, et par conséquent, le pouvoir administratif a toute qualité pour en assurer l'exécution, même par la contrainte.

LA SAXE[1].

Le royaume de Saxe[2], berceau de la Réforme, gouverné par des princes catholiques, possède une loi sur l'enseignement primaire très libérale, mais très ferme. L'État, c'est-à-dire le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes, est le seul et véritable patron de l'enseignement public. C'est en son nom que les inspecteurs d'arrondissement veillent à l'exécution de la loi et contrôlent les « comités de direction scolaires ». Le pays est divisé en communes scolaires. A la tête de chaque commune scolaire se trouve un comité de direction composé, selon l'étendue du district scolaire, d'un nombre variable de représentants communaux, choisis pour trois ans par la représentation communale. Les instituteurs titulaires et les directeurs d'écoles y envoient un ou plusieurs représentants élus à la majorité des voix. Le pasteur de l'endroit fait partie d'office du comité de direction. Il est à noter qu'un instituteur ou directeur d'école ne peut jamais être président de ce comité. Dans les communes rurales, c'est généralement le pasteur qui fait fonction d'inspecteur local, mais le Ministre peut à son gré nommer un inspecteur local laïque[3]. Dans les villes qui jouissent d'une

1. D'après la publication officielle *Gesetze und Verordnungen das Seminar- und Volksschulwesen im Kgr. Sachsen betreffend* (Dresden, 1875) et des notes officielles.

2. En 1900, on comptait près de 4 000 000 de protestants, contre à peine 200 000 catholiques. En 1903, il y avait 2 251 (97,91 p. 100) écoles protestantes publiques avec 714 395 (96,66 p. 100) élèves, contre 48 (2,09 p. 100) écoles publiques catholiques avec 21 163 élèves (2,86 p. 100). Il ne semble pas exister d'écoles non-confessionnelles, mais il arrive que des élèves catholiques fréquentent l'école protestante, et vice versa. Les écoles privées étaient au nombre de 66. Les maîtres catholiques représentaient 2,03 p. 100 du total du corps enseignant, 241 catholiques contre 11 632 protestants. (D'après le *Handbuch der Schulstatistik für das Kgr. Sachsen*, 19e édition).

3. Comme ailleurs en Allemagne; les fonctions d'inspecteur local « en fonctions accessoires » *im Nebenamt*, sont honorifiques et gratuites.

constitution municipale propre, le comité de direction scolaire prend le caractère d'une commission permanente de la municipalité.

C'est le comité scolaire qui choisit et introduit le matériel scolaire indispensable et naturellement les livres scolaires, mais sous l'approbation spéciale de l'inspecteur d'arrondissement qui, nous l'avons dit, est un fonctionnaire d'État nommé par le Ministre.

Une fois par an, tous les inspecteurs d'arrondissement se réunissent en conférence au Ministère. C'est dans cette conférence, sous l'autorité directe du Ministre, que sont prises les mesures relatives à l'examen et au choix définitif des livres de classe. Le Ministère a publié une première liste générale des livres qui doivent être employés dans les écoles primaires du Royaume. Cette liste est constamment tenue à jour par des additions de livres nouveaux ou par des radiations de livres paraissant surannés.

L'obligation de l'instruction primaire comprend non seulement la fréquentation de l'école, mais encore l'achat par les parents des ustensiles et des livres nécessaires énumérés dans la loi. A ce point de vue, l'exécution de la loi ne connaît aucune faiblesse. De même que les parents qui négligent d'envoyer leurs enfants à l'école, peuvent y être contraints par des amendes ou par la détention, prononcées contre eux après un premier avertissement[1], de même le comité de direction peut faire acheter aux frais des parents les livres que ceux-ci devraient procurer à leurs enfants. Cette dépense est recouvrée des parents comme une imposition. Pour les enfants pauvres, le comité de direction fait acheter les livres nécessaires aux frais de la caisse d'école qui doit exister dans chaque commune scolaire.

La loi prévoit d'ailleurs la possibilité de l'achat en gros des ustensiles et des livres prescrits par les instituteurs, par les directeurs d'école, par la caisse d'école, afin de faire bénéficier tous les élèves, si possible, de la réduction de prix. Dans les cas où les instituteurs et les directeurs se chargent des achats,

1. La loi de 1873 parle encore d'un *messager scolaire*, qui peut aller chercher les enfants à domicile et dont les déplacements se font aux frais des parents.

une autorisation spéciale du comité scolaire est nécessaire, et il est expressément entendu qu'aucun bénéfice ne peut résulter pour les intermédiaires.

Le fait que le ministre d'un culte fait partie du comité de direction local, et que dans bien des cas il reste chargé de l'inspection des écoles primaires de sa paroisse, prouve que l'Église a conservé dans les affaires scolaires une certaine importance. Les écoles en Saxe sont confessionnelles, puisque la loi permet aux communautés religieuses reconnues par l'État d'avoir des écoles de leur confession. Les minorités religieuses doivent se servir des écoles existantes si elles ne peuvent avoir des écoles à elles. Dans les écoles que fréquentent des enfants appartenant à des minorités religieuses (mixtes de fait, sinon de par la loi) il est expressément recommandé aux instituteurs d'éviter tout ce qui pourrait froisser la conscience des élèves d'une confession différente de celle de la majorité. Puisque l'enseignement religieux fait partie du programme primaire, les élèves appartenant à une minorité ne sauraient être dispensés de l'instruction religieuse. Ou bien le comité de direction local avertit de la présence de tels élèves le ministre de leur culte et prend soin que ces élèves reçoivent de lui l'instruction religieuse (dans ce cas, ils sont exemptés de la partie correspondante des taxes scolaires), ou bien ils sont tenus de suivre, jusqu'à l'âge de douze ans, l'enseignement religieux donné à la majorité. Mais cette obligation ne peut être imposée que si les parents y consentent.

Le Ministre prend l'avis des autorités ecclésiastiques supérieures avant d'approuver un livre destiné à l'instruction religieuse; il peut le faire également pour un autre livre auquel une objection pourrait être faite au point de vue religieux. Mais en pareil cas c'est d'abord à l'inspecteur d'arrondissement de s'entendre avec le ministre du culte de l'endroit. Si une entente n'est pas possible, le Ministre en décide lui-même. C'est d'ailleurs également au Ministère directement que l'autorité supérieure ecclésiastique adressera les plaintes ou les représentations qu'elle croit devoir formuler relativement à la façon dont la religion est enseignée ou pratiquée dans les écoles primaires.

La loi a prévu le cas de plaintes contre l'école ou contre les

instituteurs de la part des parents. Si de pareilles plaintes ne peuvent recevoir satisfaction par une entente avec l'instituteur, ou avec le directeur d'école, ou avec l'inspecteur local, elles doivent être déposées au comité de direction local. Les parents qui voudraient intervenir eux-mêmes contre une mesure disciplinaire des instituteurs ou contre le réglement de l'école, s'exposeraient, sur la plainte de l'instituteur ou du comité de direction, à une amende de 75 francs ou à une détention correspondante. Sont considérées comme interventions directes susceptibles d'entraîner des mesures pénales : la résistance contre les décisions prises par les instituteurs et par les autorités scolaires ou contre l'exécution d'une peine scolaire, l'irruption dans une salle de classe, une offense faite à l'instituteur surtout en présence des élèves, le retrait non justifié d'un enfant de l'école, etc. C'est en vertu de cet article de la loi scolaire que seraient punis des parents qui voudraient refuser d'envoyer leurs enfants à l'école sous prétexte que des livres leur déplaisant y sont employés.

Naturellement, l'État ou le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes surveille très strictement les écoles libres. Les membres de toute confession religieuse admise dans le Royaume peuvent ouvrir des écoles pour leurs enfants avec l'autorisation du Ministère. Mais ces écoles sont sujettes à toutes les dispositions de la loi générale sur l'enseigement primaire public. Elles sont inspectées par l'inspecteur d'arrondissement, fonctionnaire de l'État. Les ordres religieux, les congrégations et les associations religieuses simples ne peuvent ouvrir des écoles qu'en vertu d'une loi spéciale. Toute école libre qui ne se conforme pas à la loi générale sur l'Enseignement primaire, est fermée par les autorités scolaires après un avertissement préalable.

LA BAVIÈRE [1].

La Bavière peut servir d'exemple d'État catholique [2]. A part

1. D'après le *Handbuch des Bayerischen Volksschulrechtes*, par J.-A. Englman, 5e éd. par E. Stingl, « président de congrégation et recteur ecclésiastique » (Munich, 1905). Dans ce manuel de droit administratif est reproduit en première page, conformément à la loi scolaire, l'arrêté ministériel qui recommande et autorise l'achat par les établissements scolaires de la nouvelle édition.

2. La Bavière comptait, en 1900, 4 363 178 catholiques et 1 749 206 protes-

les écoles dites « de marché » dans quelques villes et d'un petit nombre d'écoles seigneuriales anciennes, l'enseignement public, à ses débuts, était tout entier l'œuvre de l'Église. L'État s'en occupa, pour le réglementer, dès le XVIe siècle. Mais les écoles restaient dans des rapports étroits avec l'Église. Les postes d'instituteurs étaient classés parmi les postes ecclésiastiques. L'enseignement et la surveillance se faisaient par un condominium de l'État et de l'Église. Le traité de Westphalie (1648) et le recez principal de la députation d'Empire de 1803 reconnurent expressément les droits de cette dernière, bien que, vers la fin du XVIIIe siècle, l'État eût commencé à légiférer tout seul en matière scolaire. La Constitution du 26 mai 1818 consacra l'école comme institution de l'État, et établit définitivement le droit exclusif de celui-ci sur l'enseignement public; elle garantit à l'Église l'organisation et la conduite de l'enseignement religieux et « la vie religieuse » dans les écoles primaires. A l'heure qu'il est, sont intéressés à l'École primaire la famille, la commune, l'Église et l'État, mais non pas en maîtres ayant des droits égaux. L'École primaire est exclusivement affaire de la « police d'État [1] », c'est-à-dire de l'Administration générale. « Les écoles primaires sont des établissements communaux, mais l'État a la haute main sur l'enseignement primaire » dit la Constitution.

« Les dépenses de l'enseignement primaire sont à la charge des communes, qui reçoivent des subventions de l'État et des provinces, mais le droit de le réglementer revient à l'État seul, en tout état de cause et à tout point de vue imaginable » (organisation, direction, surveillance, etc.). C'est ainsi qu'en a jugé,

---

testants et 54 928 israélites. A la même époque, on relevait 5 193 (70,6 p. 100) écoles publiques catholiques, 1 915 (26 p. 100) protestantes, 86 (1,2 p. 100) israélites. Les écoles non-confessionnelles étaient au nombre de 159 (2,2 p. 100). Le corps enseignant comprenait : 12 955 instituteurs et 6 488 institutrices catholiques, contre 5 759 instituteurs et 1 189 institutrices protestants; 164 instituteurs et 9 institutrices étaient juifs; 6 464 membres du clergé enseignaient la religion; 30 instituteurs et 1 153 institutrices ordinaires appartenaient encore à l'Église. Les nombres des élèves dans les écoles de semaine étaient : 615 964 (71,29 p. 100) catholiques, 242 302 (28,04 p. 100) protestants, 5 039 israélites; 725 élèves appartenaient à d'autres confessions. Dans les écoles de dimanche (obligatoires, on le sait) les catholiques comptaient 210 971 (73,70 p. 100) élèves, les protestants 74,162 (25,91 p. 100) et les juifs 969 (0,34 p. 100).

1. Déclaration du Ministre à la Chambre des Députés en 1902.

en 1901, la Cour suprême d'administration. Dans la pratique, il est laissé aux communes une influence assez large, mais bien déterminée, dans l'administration intérieure des écoles, notamment aux municipalités qui possèdent des titres spéciaux. Puisque les villes contribuent plus que les communes rurales à l'entretien des écoles primaires, les écoles urbaines ont un caractère plus communal ou municipal que les écoles rurales. Vis-à-vis de l'Église, toutes, sans exception, sont des institutions publiques et laïques. Les communautés religieuses reconnues, c'est-à-dire les cultes catholique, protestant (luthérien) et israëlite et leurs organes, n'ont que les droits que l'État veut bien leur déléguer. Ainsi, il leur a garanti constitutionnellement l'instruction catéchétique, et, s'ils y tiennent, l'instruction religieuse et morale dans l'école primaire. Cependant, puisque ces enseignements font partie du programme de l'école primaire publique et obligatoire, les ecclésiastiques qui les donnent, exercent bien leurs fonctions conformément aux instructions de leur Église respective, mais ces instructions doivent être approuvées par l'État. L'État peut d'ailleurs charger de ces enseignements un quelconque de ses maîtres laïques, si l'Église y consent. Dans un cas de ce genre, le maître laïque ne prend plus les instructions de l'autorité ecclésiastique, il les reçoit de l'État. De même, les membres du clergé, qui sont toujours inspecteurs scolaires locaux puisque l'inspectorat local fait partie des fonctions pastorales, et même parfois inspecteurs de district[1], tiennent cette fonction de l'État; ils sont en cette qualité fonctionnaires publics et reçoivent leurs instructions des pouvoirs publics; ils en relèvent, au point de vue disciplinaire aussi bien dans l'exercice de leurs fonctions que hors du service. Comme le prêtre dépend du Ministre des Cultes et l'inspecteur du Ministre de l'Instruction publique l'État tient à la fois le prêtre et l'inspecteur.

J'ai cru nécessaire de donner ces quelques détails sur le caractère de l'organisation scolaire de la Bavière, parce qu'il s'agit d'un pays de tradition catholique. Les rapports généraux entre l'État et l'Église y sont d'ailleurs réglés par un concordat.

1. Tandis que les fonctions d'inspecteur scolaire local sont obligatoires et rétribuées, les fonctions d'inspecteur de district sont honorifiques, et nul membre du clergé n'est tenu de s'en charger.

En ce qui concerne l'école primaire, l'inspection locale par le prêtre de l'endroit (elle existe encore dans d'autres pays de l'Allemagne moderne) est un des principaux griefs du personnel enseignant, surtout dans les communes rurales[1]. L'instituteur est contrôlé journellement par le pasteur ou le curé jusque dans sa vie privée. Le fait que le prêtre en tant que chargé d'une fonction scolaire devient par là même fonctionnaire de l'État et demeure soumis à la discipline de l'autorité administrative, n'est pas considéré par les instituteurs comme une garantie suffisante de leur propre indépendance.

Quel est, dans cette organisation, le régime des livres de classe et autres objets du matériel scolaire?

Il est interdit d'employer dans les écoles primaires des livres ou objets qui n'ont pas été exclusivement et expressément approuvés, à cet effet, par le « Ministère d'État de l'Intérieur pour les Cultes et les Affaires scolaires. » La liste revisée des livres a été publiée en 1893 par arrêté ministériel, et augmentée depuis, suivant le même mode, de livres nouveaux spécialement approuvés. L'introduction dans une école ou classe de livres ne figurant pas sur la liste officielle entraînerait le retrait d'office de ces livres et l'achat, aux frais des contrevenants, de livres pris dans la liste. La liste officielle comprend trois sections : 1° les livres et objets devant être mis entre les mains des élèves; 2° les livres et objets destinés à l'enseignement d'ensemble (appareils, cartes murales, etc.); 3° les livres et objets recommandés aux maîtres (bibliothèques de perfectionnement, etc.). La liste est exclusive de tout livre (ou objet du matériel) non approuvé pour les sections 1 et 2. Dans les villes « immédiates », c'est-à-dire jouissant d'un régime municipal particulier, c'est la commission scolaire locale qui procède au choix des livres. Ailleurs, le choix est l'affaire des « gouvernements », c'est-à-dire du pouvoir administratif suprême de la province, « section de l'intérieur ». Les inspecteurs de district — qui correspondent à peu près à nos inspecteurs d'académie — ont seuls qualité pour solliciter l'approbation des « gouvernements », lorsque des conditions locales semblent recommander tel livre ou objet. L'approbation doit être

1. Voir *l'Éducateur moderne*, 1909, p. 85, 438, etc.

redemandée pour toute édition nouvelle d'un livre. Les « gouvernements » ont mission d'y veiller et d'informer le Ministre tous les ans, avant le 1er mai, des modifications apportées à un livre précédemment autorisé. Également tous les ans, en mars ou avril, le Ministère publie et fait communiquer par les « gouvernements » aux inspecteurs de district la liste supplémentaire des livres nouvellement approuvés à ajouter à la liste en vigueur. Les inspecteurs locaux ont qualité pour signaler à l'inspecteur du district un livre « recommandable », mais ils doivent surtout veiller à ce qu'aucun livre non approuvé soit mis en usage par les maîtres, et qu'au contraire chaque élève soit pourvu de livres approuvés. Les maîtres eux-mêmes n'ont d'initiative en cette matière que celle qu'ils peuvent tirer de leurs bons rapports avec l'inspecteur local.

Les livres coûteux, tels que les livres de lecture, ne peuvent être changés que tous les dix ans, les autres pas avant cinq ans. Toutefois, l'acquisition de livres nouveaux ne peut être imposée aux élèves qui sont en possession d'un livre ayant servi pendant les délais indiqués, que si l'époque de l'introduction projetée d'un livre nouveau ou d'une édition nouvelle coïncide avec l'avancement des élèves dans une classe où le programme exige d'autres livres. Les administrations d'arrondissement ont le devoir de faire connaître, suffisamment à l'avance et par voie d'annonces officielles, aux libraires, commerçants, etc., le remplacement d'un livre par un autre dûment autorisé. En attendant que l'uniformité de tous les livres dans toute la monarchie puisse être réalisée, si toutefois elle est réalisable, les « gouvernements » veillent à ce que les mêmes livres soient mis en usage dans tous les arrondissement de leur ressort. Cela évite aux parents des dépenses trop lourdes.

Il existe, à Munich, un établissement central d'édition de livres scolaires, fondé en 1785 et doté du privilège d'une fondation de bienfaisance. Cet établissement ne devait pas seulement produire les livres approuvés d'une façon uniforme et à bon marché ; les bénéfices devaient encore procurer les livres gratuits aux écoliers pauvres, et même donner, sur les bénéfices, des secours aux veuves d'instituteurs, etc. Actuellement, cet établissement est mis en régie et n'a plus guère de caractère officiel, quoique le Ministre en conserve la tutelle. Il n'a d'ailleurs jamais eu le monopole des éditions. — Il existe aussi, dans les provinces,

à Munich, à Ratisbonne, à Augsbourg des expositions temporaires ou permanentes de livres et d'objets destinés à l'enseignement et approuvés par le Ministère, sorte de musées pédagogiques. Les maîtres peuvent ainsi étudier les livres susceptibles d'être introduits dans leurs écoles.

C'est donc le Ministre qui est le maître absolu et exclusif du choix de tous les livres à mettre entre les mains des écoliers primaires. Les propositions de suppression, de changement ou d'introduction d'un livre lui sont faites par les inspecteurs scolaires d'arrondissement, mais en passant par les « gouvernements » provinciaux, qui sont l'autorité exécutive immédiate du Ministre de l'Intérieur, des Cultes et des Affaires scolaires. Qu'est-ce à dire sinon que le contrôle des livres classiques primaires est, comme toutes les Affaires scolaires et des Cultes, une surveillance de police publique?

Les inspecteurs locaux veillent constamment à ce qu'au commencement et pendant la durée de l'année scolaire tous les élèves et toutes les écoles soient pourvus des livres et du matériel prescrits. Les instituteurs leur en signalent immédiatement les dégradations, pertes. etc. — Les livres prescrits sont tellement obligatoires que le code civil les a déclarés insaisissables. Les écoliers pauvres en sont pourvus gratuitement, non pas par la commune, mais par l'assistance publique, et l'allocation n'entraîne pas, comme ce serait le cas pour d'autres secours d'indigence, la radiation des listes électorales générales. Dans les villes, c'est l'administration municipale, le « magistrat », qui veille à ce que tous les élèves arrivent en classe munis des livres nécessaires. Elle en pourvoit d'office les enfants, dont les parents ou les tenant lieu négligeraient de le faire immédiatement après avoir reçu un premier et unique avis à cet effet. Elle agit en cela en vertu de ses pouvoirs de police sur les écoles. Elle fait recouvrer l'avance faite comme s'il s'agissait d'une imposition communale. Sans doute, elle peut renoncer au recouvrement, si elle se trouve en présence de parents insolvables, mais elle n'est pas tenue à cette charité même dans de tels cas; elle a la ressource de se faire rembourser par le bureau de bienfaisance, qui peut, cependant, refuser de payer s'il juge qu'il n'y a pas lieu de considérer l'avance comme un secours. Car, l'obligation des parents

d'envoyer leurs enfants à l'école comportant celle de leur procurer les livres prescrits, l'indigence seule peut être admise comme excuse. S'il y a négligence, les inspecteurs locaux mettent les parents en demeure de la réparer, sans retard, sous peine de contrainte. Les délais passés, les livres sont achetés d'office par la commune et payés sur les fonds de la caisse scolaire ; les avances ainsi faites sont recouvrées, nous l'avons dit, par le percepteur.

Naturellement toute recommandation ou pression de la part de qui que ce soit, toute réclame ou toute spéculation morale ou matérielle quelles qu'elles soient en faveur d'un livre scolaire sont rigoureusement interdites.

En résumé, les livres scolaires destinés à l'enseignement primaire sont approuvés par le Ministre. L'usage d'un livre prescrit est obligatoire, en vertu de la loi sur l'obligation scolaire générale. La contrainte est parfaitement et légalement admissible à l'égard des élèves comme des parents. Elle est exercée comme une mesure de police par les autorités administratives.

Un mot encore sur les livres devant servir à l'enseignement religieux. Cet enseignement fait partie du programme primaire — une heure par jour, — il est par conséquent obligatoire et gratuit. Il est, en première ligne, l'affaire des ministres des divers cultes, puisqu'il fait partie de leur ministère. On recommande aux maîtres et aux maîtresses d'école d'être toujours les collaborateurs de leurs collègues du clergé, en cultivant chez les élèves le sentiment religieux ; ils peuvent même les suppléer temporairement dans l'instruction religieuse proprement dite. Dans les écoles protestantes, le pasteur se contente en général de deux heures par semaine, laissant les quatre autres heures au maître d'école pour l'enseignement de l'histoire sainte. Or, pour toutes les confessions, pour le cathéchisme comme pour l'histoire sainte, les livres sont prescrits par les autorités ecclésiastiques. Celles-ci approuvent même le programme, le plan et la méthode de l'enseignement. Notons aussi que les autorités ecclésiastiques insistent beaucoup sur la culture du chant religieux. A côté du catéchisme, diocésain pour les catholiques et luthérien pour les protestants, et d'un livre d'histoire sainte, des livres de cantiques, surtout dans les écoles protestantes, font partie des livres obligatoires. V.-H. F. (*a suivre.*)

Sur les Rapports des Instituteurs et de leurs Chefs[1].

Je voudrais vous dire aujourd'hui comment je conçois, dans notre société démocratique, dans notre milieu d'éducateurs, l'exercice de l'autorité administrative et quels me paraissent devoir et pouvoir être, pour le plus grand bien de notre œuvre commune, dans le service et en dehors du service, les rapports des instituteurs et de leurs chefs.

Vous pensez déjà peut-être, à la seule indication de mon sujet, qu'il a été beaucoup répandu d'encre et prononcé bien des paroles — encre pâlie, paroles envolées — sur cette question souvent discutée. Aussi bien n'ai-je pas l'intention de trouver ici du nouveau dans le domaine de la théorie ou d'ajouter, avec des variantes d'expression destinées à masquer la banalité de la matière, un exercice littéraire à tous ceux qu'il nous est arrivé de lire. Mais je ne crois pas sans utilité pratique d'essayer de dégager devant des maîtres de bonne volonté, en présence de leurs chefs, les principes d'une expérience d'administration faite depuis cinq ans au milieu d'eux, avec eux, et dont le succès dépend forcément de leur concours.

Ceci n'est plus de la littérature, bonne à remplir les colonnes de la presse pédagogique, c'est de la vie professionnelle, un peu de notre vie actuelle et comme un examen de conscience en public, avec ce qu'il comporte de résultats acquis, de leçons pour nous tous, d'enseignements et de résolutions pour l'avenir. Il nous faut dire ce que nous faisons ou essayons de faire — car les efforts des hommes restent toujours en deçà de leur meilleur

1. Discours prononcé au banquet de l'Amicale des Instituteurs et Institutrices des Côtes-du-Nord, juin 1911.

vouloir, — dire aussi ce que nous nous proposons de faire plus tard en vue de donner à notre action commune son maximum d'efficacité pour le plus grand bien de la société que nous servons et pour notre bonheur individuel, auquel il est légitime de songer. Vous allez voir, je l'espère, que je n'aurai nul besoin d'opposer un seul instant, comme contradictoires, mais qu'il sera tout indiqué de réunir sans cesse, en pleine concordance, les devoirs et les droits des subordonnés et des chefs.

Je choisis expressément et j'amène tout de suite ces deux mots qui sentent d'une lieue l'autorité des anciens âges et que, pour cette raison sans doute, de jeunes démocrates au bouillant courage ne peuvent souffrir. Je sais également de jeunes soldats qui ne peuvent non plus pardonner au caporal, qui cependant n'a même plus l'autorité de leur donner deux jours de consigne, les deux modestes galons de laine rouge grâce auxquels, selon l'instruction intérieure, on « reconnaît » son grade. Il convient, je crois, de ne pas prendre au tragique cet esprit d'ombrageuse indépendance dont on se guérit tout seul, vers la trentaine au plus tard, quand la Nécessité, avec un grand N, vous a donné quelques-unes de ses leçons éloquentes et silencieuses. Les éducateurs mûrissent heureusement plus vite, précisément parce qu'il leur faut, quoi qu'ils en aient, exercer eux aussi l'autorité. On peut donc, je crois, sans crainte de se heurter à des préjugés encore inébranlables, inviter le plus jeune de nos jeunes collègues à regarder de près avec nous ces deux mots mal notés de *subordonnés* et de *chefs*, pour les définir et définir en même temps, dans leur essence, les relations d'administrateurs et d'administrés, à tous les degrés de la hiérarchie, dans le monde universitaire.

Vous souvient-il de la devise du Prince de Galles, qui fut Edouard III et qu'on appelait le Prince Noir? Elle est restée celle de ses descendants et caractérise à merveille l'action personnelle du monarque, roi citoyen, dans la libérale Angleterre, animée, du haut en bas de la population, d'un si puissant esprit public. Elle consiste, cette devise princière, en deux mots allemands : « Ich dien », qui signifient : *Je sers*. On a prétendu, et il me plaît de retenir cette légende en raison de son symbolisme, qu'Edouard l'aurait empruntée aux armes de ce vieux roi

de Bohême, preux chevalier, qui s'en était venu, aveugle, férir un dernier coup d'épée, puis mourir, sur le champ de bataille de Crécy, où nos ancêtres s'entassèrent sous les traits de l'ennemi, après une chevauchée tumultueuse. Vous enseignez tous les ans à vos élèves que nous fûmes vaincus, à Crécy, parce que nos chevaliers y manquèrent de discipline, parce qu'il n'y avait là-bas, de notre côté, ni subordonnés ni chefs, rien que de la force aveugle, incapable de s'intégrer à un ordre.

Se *subordonner*, regardez le mot, ce n'est pas autre chose; c'est se soumettre volontairement à un ordre que la raison juge utile et nécessaire. Et dans un tel ordre aussi, remarquez-le bien, le chef n'est qu'un membre de tout un corps, le premier sans doute, parce qu'il en faut bien un, mais solidaire de tous les autres et n'ayant aucune raison d'être s'il ne fait sienne la formule et la règle de l'action collective, qui doit être coordonnée pour être efficace, s'il ne prend la devise même du Prince Noir : Je sers.

Nous servons tous. Nous sommes tous et avant tout les subordonnés d'une cause commune, d'un commun idéal. C'est de cette proposition qu'il nous faut partir pour nous mettre tous à notre place, pour déterminer, dans notre monde d'éducateurs républicains, la légitimité de l'autorité administrative, les conditions et les formes de son exercice, les caractères de l'obéissance, nullement attentatoire à notre dignité, nullement exclusive de notre liberté et initiative, que la raison nous ordonne de lui témoigner.

Dans un sens plus élevé et à un degré plus éminent que toute autre catégorie de fonctionnaires, nous avons, en entrant librement dans la carrière de l'éducation, pris tacitement l'engagement de mettre toute notre vie, publique et privée, au service de la collectivité. J'entends bien les voix de ceux qui vous disent, croyant vous libérer et vous grandir : « Instituteurs, vous êtes des citoyens comme les autres, des travailleurs comme les autres, ayant leur place marquée dans la grande armée des prolétaires. Vos droits et vos devoirs sont ceux de tous les citoyens, de tous les travailleurs. »

Je réponds à cela — vous allez voir dans quel esprit — que c'est mal vous connaître et singulièrement diminuer votre rôle

que de vous confondre ainsi, sous prétexte de solidarité sociale, dans la masse des travailleurs, quelque honorables qu'ils puissent être d'ailleurs. Oui, certes, vous êtes d'abord des citoyens comme les autres, désirant jouir de tous les droits, pratiquer tous les devoirs qui s'attachent à ce titre. Oui, vous vous sentez voisins et sympathiquement solidaires de tous ceux qui travaillent et produisent; mais vous avez en outre conscience que vous êtes et devez être des citoyens supérieurs, éduqués, libérés, des citoyens modèles auxquels la collectivité a confié ses intérêts les plus chers, délégué de toutes ses fonctions les plus délicates, non seulement l'instruction, ce qui serait peu, mais l'éducation, c'est-à-dire la formation intellectuelle et morale de sa jeunesse, la préparation de son avenir.

C'est de là qu'il nous faut relever, c'est là le signe qui nous met à part, éducateurs de tout rang, de tout ordre, au sein de la cité. C'est ce qui nous confère un sacerdoce (je tiens, vous le savez, à ce vieux mot que d'aucuns raillent) dans l'exercice duquel nous pouvons tous, subordonnés et chefs, nous sentir égaux par notre égale acceptation et notre persévérante observance des obligations les plus hautes.

Il est, vous ne l'ignorez pas, des gens qui répètent à toute occasion cette formule simpliste : « Tout homme en vaut un autre », et qui, de très bonne foi, je veux le croire, voient dans ce bref axiome le fondement même de la Déclaration des droits et la base sur laquelle il conviendrait d'édifier la Cité future. Je nie, et pas un de vous, je pense, n'admet cette forme de l'égalité entre les hommes. Mais j'affirme et je sens vivement, et je respecte, car elle est pour moi, dans le monde moral, la seule chose indiscutablement respectable, l'égale dignité de toutes les bonnes volontés — quelques moyens dont les ait pourvues la nature — sincèrement tendues vers l'accomplissement du devoir.

Inégaux par les dons naturels (qui le nierait?), inégaux encore par nos positions relatives dans une hiérarchie nécessaire à l'ordre social, il dépend de nous de redevenir tous égaux, selon la norme morale, à la seule condition d'une égale fidélité au devoir professionnel. S'il nous arrive de constater que les hommes, jugés de ce point de vue, ne se classent nécessairement ni d'après leurs dons, ni selon leurs grades, je n'en témoignerai pour ma

part ni surprise ni embarras, puisque tout mon discours tend à affirmer qu'il convient de faire reposer toutes nos relations, dans notre hiérarchie d'éducateurs, sur la notion d'une dignité directement proportionnelle à notre faculté, de subordonner notre personnalité, notre activité, nos intérêts, aux sévères obligations de notre tâche.

Quelle sera l'influence, sur nos rapports administratifs, de cette conception de nos relations humaines? Nous éprouverons tout naturellement les uns pour les autres un respect réciproque et cette forme de respect, bien entendu, qui va plus à l'homme et à ses mérites qu'à sa fonction ou à son grade. Instituteur, professeur, j'ai rencontré jusqu'ici dans ma carrière bien des chefs auxquels j'ai témoigné toujours, car c'était le minimum que m'imposait ma notion de l'ordre, la déférence que commandaient leur âge et leur position dans la hiérarchie universitaire. Mais vous ne me croiriez pas si je vous affirmais que mon esprit se soit également incliné devant tous. Il y avait là de ma faute peut-être; il n'est pas impossible non plus qu'il y ait eu parfois de la leur. Il serait à désirer sans doute que le chef fût toujours à la hauteur de ses fonctions et qu'on l'eût choisi en considération de ses seuls mérites. Hâtons-nous d'ajouter cependant qu'il suffit, pour que nous lui accordions en tout cas notre estime, qu'il fasse loyalement effort, qu'il serve, lui aussi, à son endroit, de tout son pouvoir, avec toute sa conscience. Devenu chef à mon tour, je me suis incliné plus d'une fois, croyez-le bien, avec une respectueuse admiration, devant tel instituteur ou telle institutrice qui, dans le fond d'une campagne, avec un peu de savoir, beaucoup d'expérience et infiniment de dévouement, faisait une besogne dont je me sentais parfaitement incapable. Et je m'en allais tonifié par cette rencontre, souhaitant à part moi de remplir aussi bien ma propre tâche.

Nous faisons tous les jours, dans nos rapports personnels, de ces expériences sur les valeurs humaines dont pour ma part je me félicite. Je désirerais vivement trouver chez vous tous ce sentiment de l'égalité potentielle de tous les bons ouvriers et la tranquille assurance — aussi éloignée de la prétention arrogante et du lourd pédantisme que de la timidité puérile — qu'il doit nécessairement conférer à l'Instituteur mis en présence de ses chefs.

L'Inspecteur entre dans une classe, ou bien c'est l'Instituteur qui s'est rendu au chef-lieu pour traiter avec lui une affaire personnelle. Pourquoi, je vous le demande, y aurait-il le moindre embarras, la moindre affectation, le moindre souci du rôle à jouer dans cette rencontre? Nous ne sommes pas là pour jouer un rôle, et celui-là se juge qui éprouve le besoin de composer son visage et sa mimique pour aborder son semblable. Nous sommes deux hommes de bonne volonté qui collaborent à la même œuvre. Et il me semble que nous devons au moins nous accoster sans étude et nous entretenir avec confiance.

L'Inspecteur dans une classe n'est pas un espion qui vient chercher matière à des notes secrètes sur lesquelles on décidera de la carrière d'un Instituteur. Ce n'est pas non plus le juge morose, malignement porté à la seule critique des défauts; il en a vu un peu partout, à commencer par lui-même, et prend d'autant plus de plaisir à découvrir et à souligner les qualités qui les compensent et les font oublier. Il ne va pas enfin colportant gravement de commune en commune les recettes infaillibles de la pédagogie nouvelle, car il ne croit plus depuis longtemps ni à la nouveauté de la pédagogie, ni à l'infaillibilité des spécifiques en matière d'éducation. L'Inspecteur selon notre vœu, c'est un ami de votre œuvre, qui sera demain votre ami personnel s'il découvre en vous le bon ouvrier qui nous fait honneur; c'est un témoin sympathique de votre travail, dont il connaît toutes les difficultés; c'est un collaborateur, qui vient dans votre solitude vous apporter un peu de l'air et des nouvelles du dehors, s'enrichir de votre expérience, vous soumettre ce qu'il a vu ailleurs; c'est un conseiller, qui sait bien que l'œuvre d'enseignement et d'éducation est une perpétuelle étude, qui croit avec vous ou essaie de vous faire croire, si vous doutez et faiblissez, à la possibilité d'un progrès indéfini dans votre pratique journalière. Alors, je vous en prie, recevez-le comme tel. Ne vous troublez pas ou, si vous n'y pouvez rien, reprenez-vous bien vite dès qu'il entre sur votre chantier. Soyez devant lui ce que vous étiez tout à l'heure, ce qu'il vous saura toujours gré de consentir à être. N'oubliez pas vos enfants et — ce en quoi vous excellez — toute votre action sur chacune de leurs individualités que vous seuls connaissez et formez, pour vouloir trop soigner votre matière et votre langage.

Ne forcez point votre talent. Restez le maître de la situation à force de simplicité et de naturel. « Continuez », selon la formule traditionnelle, dont certains s'offusquent, et dans laquelle il ne faut voir qu'un conseil plein de bienveillance et de sagesse.

Aussi longtemps que vous tenez en main votre classe ne vous inquiétez pas, l'œil tourné sur votre Inspecteur, du jugement qu'il va porter sur vous tout à l'heure. S'il est bien l'homme que je définissais, il vous fera crédit et vous pouvez, vous aussi, lui faire confiance. Il se gardera bien, ne vous ayant vu qu'une fois peut-être, et devant vos élèves, de se former sur vous une opinion définitive. Il ne vous connaît pas encore. Mais vous allez causer d'homme à homme, sans contrainte et sans artifice, dans la salle vide d'écoliers ou sur le chemin de la gare. Surtout n'indiquez pas avec trop d'empressement, de votre seuil, à votre chef, la route du retour; n'ayez pas l'air d'aimer mieux, suivant l'expression populaire, « voir ses talons que ses pointes ». Offrez-vous à l'accompagner un peu; vous lui ferez toujours plaisir. Vous parlerez du métier, de votre famille, de vos projets et espérances, du milieu, de ses difficultés ou avantages, de votre vie de tous les jours. Il dépendra de vous que votre visiteur, s'il y apporte de son côté la sympathie à la fois curieuse et discrète avec laquelle on doit pénétrer dans la vie de son semblable, découvre de nouveaux aspects de votre esprit, de votre caractère, un peu de l'accent de votre âme et vous renseigne tout autant, chemin faisant, sur sa personnalité propre.

Je tiens infiniment, pour mon compte, à ce contact. Ce peut être le moment le plus agréable et aussi le plus instructif, pour les deux parties en présence, de la rencontre entre l'Inspecteur et les maîtres, à condition, bien entendu, qu'on y mette des deux côtés la même simplicité, la même confiance, j'allais dire — et ma fois je dis — la même candeur. Car je voudrais aller jusque-là dans nos relations administratives. Oh! je sais bien que j'ai l'air de formuler un paradoxe! Il est bien des gens, bien des administrés surtout, et peut-être quelques chefs, qui semblent admettre que la parole a été donnée aux administrateurs, comme aux diplomates, sinon pour déguiser leur pensée, du moins pour l'habiller de prudentes et élastiques formules qu'il sera toujours possible — le cas échéant, — en voilà une! — de solliciter en divers

sens. Je dois ajouter d'ailleurs, pour rendre à chacun ce qui lui est dû, qu'il nous arrive, à mes collègues de l'Inspection et à moi, de rencontrer des Instituteurs qui nous parlent et nous écrivent dans ce style, parce qu'ils ont cru de bonne foi, je suppose, qu'il nous était devenu par fonction naturel et agréable et que nous n'en comprendrions plus un autre. Eh bien! je tiens qu'entre éducateurs il n'est qu'une politique et diplomatie recommandable, c'est d'aller toujours droit au but; j'estime que nos administrés doivent nous dire de but en blanc ce qu'ils désirent de notre bienveillance ou croient pouvoir réclamer de notre justice et que nous, administrateurs, nous devons leur faire savoir sans ambages ce que nous permet ou ce que nous défend l'équité.

Ah! combien je voudrais pouvoir bannir de nos entretiens toutes les petites habiletés qui n'en sont pas d'ailleurs, les finesses cousues de fil blanc, les longs exordes par lesquels on s'ingénie à masquer le but réel de sa visite, qu'il faut bien avouer ensuite, les efforts mêmes qu'on fait, bien qu'ils soient plus innocents, pour ne pas parler devant son chef le langage de tous les jours! Un chef, qui doit apprécier surtout chez un maître les qualités de caractère, ne le condamne pas sur une tournure de langage ou sur une faute d'orthographe; mais il se félicite toujours, comme d'une bonne fortune, de rencontrer un homme auquel on puisse faire entendre la vérité, même rude, même désagréable, alors qu'il craignait, après trop d'expériences décourageantes, de n'avoir devant soi qu'un solliciteur uniquement désireux d'emporter « une promesse ». Si le culte exclusif et aveugle des intérêts personnels n'était pas si fréquent, s'il ne se trouvait tant de candidats incapables de se comparer à leurs concurrents, de se subordonner et d'attendre leur tour, on ne verrait plus distribuer tant d'eau bénite de cour. Nous aurions grandement raison de nous en réjouir, car c'est une distribution qui n'honore personne et n'avance pas nos affaires.

Soyons donc nous-mêmes, en notre allure journalière, et débarrassons-nous de tous les artifices indignes de notre caractère. Sachons, quand il en est besoin, dire énergiquement « oui » et « non ». Je ne sache rien de plus pénible, de plus inutile d'ailleurs, qu'un dialogue entre un Inspecteur au masque impas-

sible, figé dans sa dignité, retranché derrière ses formules et un fantôme d'Instituteur qui fait trente lieues dans sa journée pour venir déposer sa personnalité dans l'antichambre, avec son parapluie, uniquement préoccupé, le pauvre, de présenter sa requête en phrases préparées et apprises, dans une bonne intention, de peur, dans son émoi, d'oublier l'essentiel et de se compromettre auprès d'un juge à l'oreille académique! Encore une fois connaissons-nous mieux et disons-nous bien, car en ce sens la parole est juste, qu'un homme en vaut un autre et doit pouvoir l'affronter sans gêne, dès qu'il fait comme cet autre tout son devoir, dès qu'il *sert*, comme lui, et comme lui se subordonne. Cette seule considération, à laquelle je reviens toujours, suffirait à mettre dans nos relations, pour notre plus grand avantage à tous, la candeur que j'y voudrais voir.

Je le désirerais d'autant plus qu'il me paraît impossible, autrement, que nous puissions jamais nous connaître et juger assez bien pour que naisse entre nous tous cette sympathie réciproque dont nous tirerions le plus grand réconfort. Laissez-moi vous dire deux mots encore sur les formes que pourrait prendre cette sympathie entre les Instituteurs et leurs chefs et j'approcherai du terme de cette homélie déjà longue.

Il est entendu et nous avons souvent répété que le corps primaire forme une grande famille au sein de laquelle devraient fleurir — ou bien est-il permis de dire déjà fleurissent? — les sentiments d'une solidarité qui dépasse de beaucoup la sphère des intérêts matériels et strictement corporatifs. Nous sommes en effet, de tous les corps sociaux, celui dans lequel il importe le plus de rencontrer une âme, une communauté de pensée, de volontés et de sentiments unanimement dirigés vers la réalisation d'un même idéal. J'ai défini devant vous déjà, telle que je la conçois, cette âme commune et j'ai prêché, de toute ma conviction, la nécessité et les bienfaits de la fraternité professionnelle. Il me suffira d'ajouter aujourd'hui que je voudrais voir les mêmes liens de fraternité s'établir et se fortifier entre les Instituteurs et leurs chefs et que nous faisons et ferons tout ce qui dépend de nous, mes collaborateurs de l'Inspection et moi, pour que ce vœu se réalise.

Est-ce désirable? Je vous laisse répondre. Est-ce possible? On

a vu des sceptiques ou des malins — donnez au mot son sens fort — affirmer le contraire. On a pu quelquefois, en s'appuyant sur quelques faits isolés dont on dénaturait généralement le sens, essayer de créer parmi les maîtres la légende du chef sans âme, du parvenu universitaire dont l'orgueil n'aurait d'égal que l'incompétence, d'un pantin équilibriste plein de morgue vis-à-vis de ses inférieurs, de servile empressement à l'égard des « moindres puissances ». La réalité, vous le savez, est bien plus près de ce que j'esquissais tout à l'heure. Vous sentez que vos chefs, s'ils peuvent se tromper comme tous les hommes, alors même qu'ils sont le plus sincères, n'ont pas et ne peuvent pas avoir d'autres intérêts que les vôtres, dès que vous les comprenez vous-mêmes de la façon la plus élevée et la plus généreuse et que vous ne faussez pas tout le fonctionnement de notre administration et tous nos rapports. Vous reconnaissez, quand vous descendez en vos consciences, qu'il dépend de vous, par votre pratique de la vraie subordination, de la vraie solidarité corporative et de la correction administrative, de nous rendre non seulement possible mais *nécessaire* l'exercice d'une autorité bienveillante et largement humaine, selon les règles de l'équité et sous la perpétuelle considération de l'intérêt général que nous devons tous servir.

Je ne crois pas, quant à moi, pour l'honneur de notre corps, qu'on y puisse rencontrer souvent ni qu'on y supporte longtemps le chef infatué de lui-même, ne connaissant de règle que son caprice et abusant de sa situation pour satisfaire ses appétits ou ses intérêts personnels. Je dis que s'il existe et si, Instituteur ou Institutrice, on le supporte, on se classe et on se juge.

Mais je crois aussi qu'on ne découvrira pas de si tôt, pour l'administration des hommes, quelque chose qui pût remplacer avantageusement « l'arbitraire intelligent d'un homme de cœur ». Cette formule n'est pas de moi et je l'emprunte, parce qu'elle rend bien toute ma pensée, à une lettre que m'écrivait, peu de jours avant sa mort, l'homme d'intelligence et de cœur, l'administrateur intègre que fut M. Carré. Je conserve précieusement les lignes d'approbation que m'adressait, du fond de nos Ardennes, à la suite de tel article dont vous avez pu conserver le souvenir, ce digne et bon patriarche qui regrettait de ne plus être que le spectateur de notre effort. De l'arbitraire ainsi défini,

vous le sentez, ce n'est plus de l'arbitraire dont on puisse s'inquiéter; c'est une volonté mise au service de l'intérêt général, éclairée non seulement par la raison, dont la lumière est froide, mais par toutes les intuitions du cœur sympathiquement penché sur toutes les inquiétudes, toutes les souffrances, toutes les misères. En ce qui me concerne, comme subordonné et comme chef, je préfère cet arbitraire, érigé en méthode d'administration, au plus perfectionné des mécanismes dont certains rêvent dans leur incurable méfiance à l'égard de l'homme.

Je ne dirai plus qu'un mot, parce qu'il faut finir, sur la façon dont j'entends les rapports du chef avec les Instituteurs groupés pour la défense de leurs intérêts corporatifs. J'y voudrais voir présider les mêmes règles de franchise, de cordialité, de simplicité, de respect mutuel qui caractérisent le plus avantageusement nos relations individuelles. Là encore le sentiment toujours présent que nous servons la même cause, d'une même bonne volonté, doit nous rendre possibles tous les accords. Il n'est point, à mon avis, de malentendu sur les choses ou les hommes qui ne se doive, entre nous, dissiper dans une conversation de bonne foi. Vous savez d'ailleurs, sur ce terrain, quelle est ma pratique. J'entends que nous y donnions l'impression d'une famille au sein de laquelle on peut se dire les choses à cœur ouvert et, pour que la famille soit complète, j'ai tenu à faire exposer et discuter par votre Président, devant tous mes Inspecteurs primaires — ils me pardonneront ce possessif dénué d'absolutisme, — les vœux les plus récents de votre Amicale. Nous procéderons de même pour toutes les questions de quelque importance et j'attends les meilleurs résultats, dans l'avenir, de cette collaboration et de cette entente cordiale.

J'ai fini. Valait-il la peine de dire ces choses? Ont-elles déjà, rapprochées de la conduite de vos chefs, un autre accent que de littérature? Sont-elles de nature, ainsi exprimées dans cette réunion quasi solennelle, à orienter plus délibérément nos rapports dans le sens d'une sympathique confiance très favorable à la bonne marche de notre service? Si je n'en avais pour mon compte l'espoir et la conviction, je ne les aurais pas dites en vous imposant une attention si longue.

E. L. Lepointe,
Inspecteur d'Académie.

L'Inspection féminine dans les Écoles de Filles.

Dans son numéro du 15 mars dernier, la *Revue pédagogique* a publié un article de Mlle Ginier, inspectrice primaire à Paris, qui est un chaleureux et habile plaidoyer en faveur de l'inspection féminine dans les écoles de filles.

Inspecteur primaire, je demande la permission de commenter cet article, de signaler quelques difficultés d'ordre pratique qui ont sans doute échappé à son auteur et de faire ressortir le préjudice indiscutable que subiraient les inspecteurs si les conclusions de notre aimable collègue étaient adoptées et appliquées par l'Administration supérieure dans les conditions où elle le désire.

Après avoir rappelé les termes de l'article 22, § 3, de la loi du 19 juillet 1889 : « Les inspectrices primaires pourront être nommées aux mêmes conditions et dans les mêmes formes que les inspecteurs », Mlle Ginier s'étonne qu'il n'y ait encore aujourd'hui que quatre inspectrices en fonctions, trois à Paris et une à Versailles. Et elle demande *pourquoi les femmes « spécialement aptes » à l'inspection des écoles de filles ne sont pas plus vite chargées de cette tâche.*

En passant, elle égratigne légèrement les inspecteurs : *Est-ce manière de les rassurer sur les proportions d'un partage qu'ils n'envisagent pas sans émoi ?* — et plus loin : *Ils sont hommes et... peu disposés sinon hostiles à l'accession des femmes à l'inspection.* Je suis persuadé que Mlle Ginier se trompe sur la mentalité des inspecteurs et sur leurs sentiments à l'égard de leurs charmantes collègues pourvues comme eux du certificat d'aptitude à l'inspection. Seulement les conditions suivant lesquelles se ferait le *partage* ne sauraient les laisser indifférents.

Mais passons d'abord en revue les raisons qui, d'après

Mlle Ginier, *rendent désirable le développement de l'inspection féminine des écoles primaires.*

En premier lieu, est-il bien certain que les femmes soient *spécialement aptes* à l'inspection des écoles de filles? Très sincèrement, je ne le pense pas; pas plus que je ne crois que les hommes aient une aptitude spéciale pour l'inspection des écoles de garçons; aussi, pour éclairer ma religion, eussé-je été heureux que ma collègue de Paris eût bien voulu justifier son affirmation. Que faut-il, en effet, à l'inspecteur pour remplir convenablement sa mission, qu'il s'agisse d'une école de garçons ou d'une école de filles? De la perspicacité, du tact, de la fermeté, le sens averti de l'école et un jugement droit. Ces qualités se rencontrent aussi communément chez l'homme que chez la femme, et ne sont l'apanage exclusif d'aucun sexe. On m'objectera couture et enseignement ménager; nous y arriverons.

Mlle Ginier voudrait *de vraies écoles de filles, une éducation vraiment féminine conforme à la nature de la femme, parfaitement conçue et réalisée en vue de son rôle dans la famille et dans la société.* L'intérêt de cette orientation spéciale de l'enseignement dans les écoles de filles n'a nullement échappé aux inspecteurs, dont les efforts tendent vers sa réalisation.

Il est, dit-elle, un enseignement qui serait peut-être davantage pris au sérieux s'il était soumis à l'examen d'une femme, c'est celui de la couture. Il n'obtient quelque attention que dans l'année de préparation au C. E. P. Dans les cours élémentaires, il est négligé. Que notre aimable collègue se rassure! Je sais nombre de circonscriptions où l'enseignement de la couture est l'objet de l'attention particulière de l'inspecteur, où une place importante lui est faite dans l'emploi du temps (2 heures et demie par semaine, en deux leçons), où les programmes officiels sont régulièrement suivis, où chaque fillette possède un cahier de couture tenu généralement avec beaucoup de goût, qui contient, par ordre de dates, les travaux qu'elle a exécutés dans le courant de l'année.

En ce qui concerne l'enseignement ménager, il n'est pas téméraire d'affirmer que, dans beaucoup d'écoles de filles, les sciences sont enseignées aujourd'hui presque exclusivement au point de vue de leurs applications à l'économie domestique et ménagère,

et que les leçons s'appuient sur des démonstrations pratiques nombreuses.

L'adaptation de l'enseignement à la nature de la fillette et au rôle futur de la femme est donc chose déjà en grande partie réalisée dans les écoles de filles; point n'est nécessaire pour l'achever de substituer des inspectrices aux inspecteurs. Les faits d'observation courante prouvent que les inspecteurs ne négligent pas le programme féminin et ne sont nullement *portés à penser d'abord à la préparation anssi complète que possible des futurs citoyens.*

Mlle Ginier ajoute que *la spécialisation de l'inspection est encore plus désirable* si l'on considère *la formation du jugement et de l'esprit de conduite.* D'après elle, il n'est pas possible à des hommes de critiquer *avec toute la vigueur nécessaire les aberrations des femmes sur le chapitre de la mode,... les extravagances auxquelles elles sont susceptibles de se laisser aller dans leurs toilettes, leurs manières.* Pourquoi donc? Mlle Ginier se trompe; nous ne nous faisons pas faute d'exercer sur ce point, avec tact bien entendu, notre droit de critique chaque fois que l'occasion se présente, et je ne crois pas trop avancer en affirmant que nos observations portent souvent plus et mieux que si elles venaient d'une femme.

Quant à la question de l'*orientation de la jeunesse au point de vue de ce qui fait l'honnête fille, l'honnête femme, de l'avertissement à donner au moment de la puberté*, j'avoue qu'elle est difficilement abordable pour un inspecteur, mais n'est-elle pas surtout de la compétence de la mère et de l'institutrice? Et puis, étant donné le nombre des écoles ou classes à visiter qui entraîne la rareté des inspections, quelle action efficace pourrait bien exercer à ce point de vue une inspectrice?

Mlle Ginier croit qu'au point de vue du personnel enseignant, l'administration des femmes *serait préférable à celle des hommes.* Je ne pense pas que ce soit l'avis des institutrices. Mlle Ginier reconnaît elle-même, d'ailleurs, qu'elles sont *en majorité loin de désirer passer sous l'autorité d'inspectrices.* Adjointes ou directrices, jeunes ou plus âgées, un grand nombre de maîtresses préfèrent en effet rester sous l'autorité d'un inspecteur, et ne le cachent pas. Peut-être ne faut-il voir là qu'une prévention injus-

tifiée contre les inspectrices, mais le fait n'est pas contestable. Une maîtresse très sérieuse à qui je demandais de motiver son opinion m'a répondu : « C'est que, le plus souvent, l'homme juge avec sa raison, la femme avec ses nerfs ! »

Comme on le voit, les divers arguments que Mlle Ginier fait valoir en faveur de l'inspection féminine des écoles de filles sont loin de paraître péremptoires, surtout quand on les confronte avec les faits. Mlle Ginier n'en conserve pas moins une foi profonde en la réalisation de ses espérances : *Par la force des choses, dans un temps plus ou moins éloigné, plus ou moins prochain, l'Administration supérieure s'apercevra qu'il est dans la raison et la logique que les femmes aient, sinon en totalité, du moins pour une grande part la surveillance de l'enseignement et de l'éducation de leur sexe. Dans la raison et dans la logique*, peut-être, mais c'est de la théorie, cela ; et en l'espèce, il importe tout particulièrement de considérer le côté pratique de la mesure dont l'adoption est proposée.

Mlle Ginier ne l'a pas perdu de vue, en partie du moins ; elle prévoit *de graves causes de retard, une inévitable réorganisation de l'inspection et, également inévitable, un accroissement de dépenses.*

Il est d'autres difficultés qui valent la peine d'être signalées.

Que ferait-on des écoles mixtes et des écoles géminées ? Iraient-elles à l'inspectrice ou resteraient-elles à l'inspecteur ?

Peut-on raisonnablement espérer qu'en l'état actuel de nos mœurs, une inspectrice aurait la même autorité qu'un inspecteur pour soutenir et défendre auprès des municipalités et des élus du peuple les intérêts matériels et moraux des écoles et des maîtresses ? A Paris peut-être ; en province, non.

Les inspectrices ne s'interdiraient pas non plus la maternité. Qui assurerait leur service (inspections, examens, enquêtes, travail de bureau) pendant les quelques mois de repos qui leur seraient nécessaires ? Pas leur collègue homme, préalablement déclaré incompétent.

Et puis, auraient-elles la résistance physique nécessaire pour les longues tournées à faire par tous les temps, en toute saison, à pied, à bicyclette, ou au moyen de courriers ouverts à tous les vents, même dans les circonscriptions relativement favo-

risées? Évidemment non; mais l'objection est sans portée : Mlle Ginier ne veut pas de telles circonscriptions pour les inspectrices! Elle nous les abandonne généreusement : *Il est des circonscriptions en pays de montagne dont il serait, pour plusieurs motifs (trajets pénibles, absence de gîtes convenables, rudesse ou préjugés des esprits), difficile, sinon impossible, à une femme d'assurer le service.* Elle se contenterait de la création de postes d'inspectrice *là où l'agglomération des écoles de filles aurait dû l'imposer déjà*, autrement dit dans les grandes villes. D'un geste gracieux, elle tire à elle la bonne et chaude couverture et nous laisse littéralement les pieds dans la boue et la neige! Ce n'est pas l'égalité qu'elle réclame, c'est un privilège exorbitant, inacceptable pour les inspecteurs.

Si Mlle Ginier disait : « Les inspectrices possèdent exactement le même titre que les inspecteurs, obtenu à la suite du même examen; elles demandent à bénéficier des mêmes avantages sur le pied d'égalité, sans faveur spéciale », ce serait conforme à la justice, et je n'aurais pour ma part aucune objection à formuler. Les inspectrices accepteraient alors non seulement les postes particulièrement ingrats dits de début, mais encore les autres postes, très nombreux, où l'inspecteur doit s'imposer de temps en temps de véritables randonnées par la pluie, la neige ou les fortes chaleurs, et loger dans des hôtels ou des auberges plus ou moins confortables : ce serait vraiment de l'égalité. Mais que les inspectrices émettent la prétention d'être nommées du premier coup dans des villes importantes, à des postes de choix convoités par des inspecteurs qui ont pérégriné pendant quinze ou vingt ans à travers la France en faisant preuve de sérieuses qualités professionnelles, c'est contraire à toute idée, à tout sentiment de justice distributive.

Si l'intérêt général était en jeu, s'il était démontré que nous sommes moins aptes que les femmes à l'inspection des écoles de filles, que, dans ces établissements, les progrès de l'enseignement souffrent de notre insuffisance, nous n'aurions qu'à céder la place à des inspectrices, sans aucune récrimination; mais la démonstration reste à faire; elle paraît même singulièrement difficile à mettre sur pied.

En résumé, les raisons qui, d'après Mlle Ginier, militent en

faveur de l'extension de l'inspection féminine sont loin d'être décisives. De plus, elles se heurtent à de sérieuses difficultés d'ordre pratique. Enfin, les faits établissent que les inspecteurs sont parfaitement capables d'adapter l'enseignement dans les écoles de filles à la nature des élèves et à leur destination future. Ma collègue de Paris demande pour les inspectrices un privilège exorbitant. Nous aussi, nous avons foi en l'Administration supérieure, et nous espérons fermement que, si elle croit utile d'étendre l'inspection féminine, elle le fera dans des conditions d'égalité qui excluent tout privilège en faveur des inspectrices, et sans léser les intérêts fort respectables des inspecteurs.

E. Dodeman,
Inspecteur primaire à Périgueux.

Un curieux Document pédagogique.

C'est en 1803 que Jean-Baptiste Say publia la première édition de son traité d'économie politique; et, tout de suite, la célébrité lui vint. Mais auparavant, il avait cherché sa voie dans des directions différentes. Il avait d'abord été commis dans une maison de banque. A dix-neuf ans, en 1786, il avait obtenu de ses parents la faveur de séjourner en Angleterre, pour apprendre la langue du pays. Lorsqu'il revint, il se remit aux affaires; puis il fut employé dans les bureaux du *Courrier de Provence*, le journal de Mirabeau; puis encore, secrétaire de Clavières, le futur député girondin, le futur ministre, qui le fit entrer dans une compagnie d'assurances. Au moment où on déclara la patrie en danger, il s'enrôla, et servit en Champagne dans la légion des Arts, à côté d'artistes comme Isabey, de littérateurs comme Alexandre Duval. Il revint à Paris une fois la campagne finie, au mois de novembre 1792. C'est alors qu'il conçut l'idée de fonder un pensionnat modèle, et qu'il lança dans le public l'annonce que nous reproduisons ici.

On ne put le voir à l'œuvre comme pédagogue; car, malgré ses alléchantes promesses, les pères de famille ne vinrent pas offrir leurs fils à l'éducation de la nature et de la raison. Il devint, à partir de Floréal an II, le rédacteur en chef de la *Décade philosophique*, l'organe des idéologues, qui prêcha la modération pendant la Terreur, et défendit la liberté sous l'Empire. Il abandonna donc son beau projet.

Mais ses idées n'en méritent pas moins d'être retenues. Il avait eu la bonne fortune d'être élevé, près de Lyon, dans une maison dont il avait gardé le meilleur souvenir. C'est ce qu'il a déclaré lui-même dans un fragment de ses Mémoires : « A l'âge de neuf ans, on me mit dans une pension que venaient d'établir à une lieue de la ville, au village d'Ecully, un Italien nommé Giro

et un abbé Gorati. Leur plan rejetait quelques-unes des pratiques suivies dans les collèges, et, en général, l'instruction magistrale d'alors... On cherchait à rendre l'instruction agréable plutôt que forte... Les deux chefs de la maison étaient bons envers leurs élèves ; ils soignaient le développement de leur corps et de leur esprit, et j'ai conservé un tendre souvenir des soins qu'ils m'ont donnés. »

Sans doute, ces impressions d'enfance ne sont pas étrangères aux idées qu'il développe dans son *Plan d'éducation*. Mais depuis les leçons des associés Giro-Gorati, il a subi une autre influence, autrement profonde : celle de l'*Émile*. C'est un de ses livres de chevet; il le recommandera plus tard à ses enfants, en manière d'Evangile : aucune œuvre, leur dira-t-il, ne renferme d'idées plus justes et plus profondes. Il en est tout imbu, et si, dès le titre, il rend hommage à son maître c'est justice pure. L'esprit de Rousseau revit en lui.

Ne considérons donc pas ces pages ressuscitées d'un Jean-Baptiste Say inconnu comme un pur amusement bibliographique. Voyons-y bien plutôt une preuve nouvelle de l'immense, de la prodigieuse action qu'exerçait sur les hommes de la Révolution le philosophe de Genève, comme ils disaient, le divin Jean-Jacques...

PAUL HAZARD.

Plan d'éducation dans les principes de J.-J. Rousseau.

Quel est le but de toute éducation? De faire des hommes.

Quel est le désir de tous les parents? De voir leurs enfants heureux.

Telles sont les deux fins que je me suis proposées en me décidant à prendre chez moi quelques élèves.

Rien ne m'a paru plus propre à y parvenir que de réduire en pratique et d'étendre à plusieurs jeunes gens les principes de J.-J. Rousseau dans lesquels j'ai été élevé moi-même.

Ces principes consistent à étudier la nature, à la consulter en tout, à laisser toutes nos facultés se développer, à en tirer parti à mesure qu'elles se développent, enfin à élever un enfant de

manière qu'il devienne un homme sain, robuste et adroit dans tout ce qu'il entreprend : voilà pour le physique. Sage dans sa conduite, juste et bienveillant envers ses semblables : voilà pour le moral. Intelligent, instruit, et surtout préservé des erreurs et des sottises qui égarent l'imagination et altèrent le jugement : voilà pour les facultés intellectuelles.

Mais tous les parents ne sont pas à portée de prendre les soins nombreux et assujettissants qu'exige une pareille éducation; très peu même ont la facilité de le faire.

Il faut d'abord vivre à la campagne. Qu'est-ce qui peut remplacer la vie champêtre pour les enfants? Leur gaîté, leur santé, le développement de leurs forces en dépendent; *surtout éloignez-les des grandes villes*, dit Rousseau. Mais combien de parents y sont retenus par la nature de leurs occupations, par des intérêts de famille, ou par la médiocrité de leur fortune, sans parler de ceux qui y sont attachés par leurs goûts! Combien en est-il dont les maisons de campagne n'ont de la campagne que le nom!

Ajoutez à cela qu'il faut nécessairement y passer toute l'année. Nous fuyons la corruption des grandes villes : elles ne se réforment pas pendant l'hiver. Nous voulons nous faire aux intempéries de l'air : quelle saison est plus favorable? Nous voulons étudier la nature : il faut l'observer en tous temps.

Ce ne sont pas seulement les enseignements qui font l'éducation : c'est une continuité de soins; c'est la manière de vivre de l'instituteur avec son élève. Les instructions fournies par l'occasion, et tirées de la nature des choses, sont les seules profitables, les seules dont l'influence se fait sentir jusqu'à la fin de la vie. Il faut tirer parti des moindres circonstances pour instruire l'enfant, et en même temps former son âme à la vertu. Mais quel assujettissement! Il est si peu de pères qui n'aient pas un état à exercer dans la société, qui puissent se vouer à des fonctions pour lesquelles ce n'est pas trop, dit Rousseau, d'un homme tout entier! Qu'arrive-t-il? un père abandonne au hasard le soin de former son fils; il néglige des précautions si minutieuses et si importantes : et de là les mauvaises habitudes, les préjugés, les vices même; de là souvent la pire de toutes les éducations : celle des domestiques.

On y supplée en donnant à son fils un précepteur; mais sans exagérer ici la difficulté d'un bon choix, et tous les risques d'un mauvais, il faut un homme précieux par sa moralité, par ses connaissances, par un goût sûr, fruit d'une éducation distinguée. Un pareil homme est rare, et s'il se voue à un état aussi pénible, à quel prix ne met-il pas le sacrifice de son indépendance! N'y aurait-il donc que de grandes fortunes qui pussent atteindre à l'éducation d'ÉMILE?

Ne pourrait-on trouver un instituteur qui eût à peu près les qualités que Jean-Jacques exige dans le sien, qui réunît quelques élèves peu nombreux, afin que la dépense d'une éducation si soignée, répartie sur plusieurs, fût moins sensible pour chacun? un instituteur qui s'occupât sans relâche et uniquement à développer leur corps, à former leur morale, à éclairer leur esprit? Il faudrait qu'il s'adonnât par goût, plus que par intérêt, à ce genre de vie; qu'il fût moins le précepteur des enfants que leur ami, et qu'à leur tour ceux-ci fussent moins ses écoliers que ses enfants. Ils partageraient son feu, sa table, ses promenades, et trouveraient chez lui de petits camarades du même âge, élevés dans les mêmes principes, et ayant tous les mêmes goûts. Il faudrait que cet instituteur habitât la campagne, que son habitation fût située dans une exposition agréable et champêtre, et cependant qu'elle ne fut pas assez éloignée pour ne pouvoir établir des rapports et des communications fréquentes entre les parents de ses élèves et lui. Rousseau veut qu'il soit *jeune, aussi jeune que peut l'être un homme sage*, afin qu'il n'ait rien de rébarbatif ni de magistral dans sa manière d'être; il faudrait cependant qu'il fût marié : il est tant de détails, tant de soins que les femmes seules ont assez de vertu pour entreprendre, dont elles ont seules le talent de venir à bout, et qu'elles savent rendre si doux pour ceux qui en sont l'objet; une femme aimante ajouterait tous les soins de son sexe à ceux que prendrait son mari.

Hé bien! parents qui aimez vos enfants, j'espère pouvoir vous offrir cet instituteur. Si vous avez besoin de les confier à un ami, et non pas à un maître, si vous voulez qu'ils jouissent de tous les avantages qu'on peut avoir en vivant en famille et comme les enfants de la maison, je vous en présente les moyens.

Notre nourriture sera simple et par conséquent saine. Notre costume tel, qu'il ne pourra en aucune façon déformer les membres d'un enfant, ni gêner la circulation du sang, ni contraindre la liberté des mouvements.

Nous donnons la plus grande attention aux exercices de la gymnastique; la beauté et la force du corps, la grâce et l'adresse des mouvements, la santé même en dépendent, et l'on sait quelle supériorité ils donnèrent, en tous ces points, aux peuples de la Grèce. Le maniement des armes et les mouvements de la tactique en feront partie. Tout homme, dans un pays libre, doit s'assurer les moyens de défendre son indépendance.

Il faut s'accoutumer à la fatigue, à rencontrer des objets nouveaux et des hommes différents. Aussi ferons-nous de fréquentes et longues promenades. On se met en campagne de bonne heure; chacun porte sa nourriture pour la journée. Arrive-t-on dans un joli lieu, on fait une halte; dans un autre endroit, on s'établit pour dîner. On suit rarement les grandes routes; on va par monts et par vaux; on visite quelquefois un village, quelquefois une chaumière, on forme de rustiques et estimables connaissances, on apprend aussi à faire du bien.

Quant aux facultés intellectuelles, voici notre marche.

On doit, autant qu'il est possible, se préserver d'erreurs. *Souviens-toi, souviens-toi sans cesse*, dit Jean-Jacques, *que l'ignorance n'a jamais fait de mal, que l'erreur seule est funeste, et qu'on ne s'égare point parce qu'on ne sait pas, mais parce qu'on sait mal.* La crainte de nous égarer ne doit cependant pas nous empêcher d'avancer notre chemin; et parmi les devoirs qu'impose l'éducation se trouve aussi celui de faire jouir un homme nouveau des observations et des découvertes des hommes qui l'ont précédé, afin qu'il ne soit pas tenu de repasser par tous les degrés lents et pénibles qu'il a fallu parcourir pour amener nos connaissances au point où elles sont à présent.

Pour parvenir à ce but, pour que nos élèves puissent adopter des connaissances sans acquérir des erreurs et avoir des opinions sans avoir de préjugés, nous nous sommes fait une loi de ne jamais leur donner pour *certain* que ce qui est susceptible d'une démonstration mathématique. Toutes les autres notions, nous les donnons pour ce qu'elles sont : la physique par exemple

pour une science d'observations et d'expériences; les langues, les lois, pour des conventions humaines; l'histoire pour la connaissance des récits plus ou moins authentiqnes des événements passés.

Mais jamais nous n'exigeons qu'ils croient sur parole ; ce qu'ils savent ce n'est pas une leçon apprise par cœur; c'est ce qu'ils ont touché au doigt et à l'œil, ou ce qu'ils ont conçu clairement. Nous ne leur donnons point des relations ou des systèmes pour articles de foi, pour objets qui n'admettent aucun doute, aucune discussion : nous leur apprenons le grand art de n'affirmer que ce dont ils ont acquis la certitude. Cette marche est indispensable lorsqu'on veut former des esprits justes et des âmes fières et indépendantes.

Les leçons seront peu nombreuses; elles seront intéressantes pour l'élève, et toujours proportionnées à son âge et à sa capacité. L'étude de la géographie commencera pour lui par le plan du jardin. Chaque connaissance ne lui sera communiquée qu'au moment où il en sentira l'utilité : ce sera la tâche de l'instituteur de le faire naître. Ce qu'on *est forcé* de faire, on le fait mal à tout âge; ce qu'on *veut* faire, on le fait bien.

Il n'y aurait donc point chez nous de classes. La plupart des enseignements se donneront en plein air, selon le lieu et la circonstance, et les leçons sédentaires ne seront point générales. Rarement ces leçons conviennent à plus de deux ou trois disciples à la fois; hé bien! ils les prendront à la table de l'instituteur, ou au coin de son feu ; à leur heure plutôt qu'à la sienne.

La pratique marchera presque toujours de front avec la théorie; il faut que l'élève sache les choses plutôt que les mots, car une fois qu'il saura les choses il les saura bien : elles se gravent dans l'imagination, tandis que les règles ne se gravent que dans la mémoire et s'effacent bientôt. Il apprendra par habitude la science la plus utile et la plus négligée : celle d'observer, d'analyser les choses; car c'est lui donner les moyens de se former des idées justes de tout et d'acquérir par lui-même plus de connaissances que tous les savants de la terre ne pourraient lui en communiquer.

Quant à l'étude de la morale, elle se fait partout. Il n'est pas une situation qui ne fournisse quelque réflexion sur la manière

de se conduire. Dans les jeux, dans les études, dans les exercices, dans les promenades, partout on peut apprendre à pratiquer la vertu ; en toute occasion on peut trouver des motifs de la faire aimer.

Tel est notre plan d'éducation : si, devenu grand, l'élève veut parcourir la carrière des emplois, nous osons promettre qu'il ne sera point un administrateur, un législateur inepte ou immoral; il aura puisé des leçons dans l'histoire, il connaîtra les lois de son pays, il ne sera point étranger à l'économie politique. Républicain ferme et estimable, il deviendra un membre utile du corps social. Si les besoins de la République l'appellent aux combats, il se sera exercé de bonne heure à obéir et à commander, les armes à la main, à supporter l'intempérie des saisons et la fatigue des marches. Veut-il être négociant? En même temps que la théorie du commerce il connaîtra ces méthodes simples et ingénieuses au moyen desquelles les négociants habiles entretiennent de l'ordre dans leurs affaires. S'il devient cultivateur c'est alors qu'il jouira des fruits de son éducation morale; il aura remué la terre lui-même; les travaux des champs, et même ceux de charpente et de maçonnerie ne lui seront point étrangers; il pourra tout voir, tout suivre par lui-même. Et de plus, quelque état qu'il embrasse, quelle que soit l'existence que la fortune lui prépare, le goût de la littérature et des beaux-arts embellira sa vie, et l'amour de la vertu le fera partout estimer.

Ce n'est point assez : nos soins n'ont pas dû se borner à préparer un homme estimable et bon, d'une santé vigoureuse, d'un esprit éclairé et indépendant; il faut que nous ayons fait le bonheur de son enfance.

Loin de nous donc, bien loin ces pédagogues armés de punitions et de menaces, dont le regard seul fait frémir tout un jeune troupeau. Jamais un de nos enfants ne croupira sur des thèmes pénibles et épineux avec la perspective d'une semonce pour prix de ses intéressants efforts. Il ne sera point assujetti à cette foule de devoirs minutieux et inutiles qui absorbent l'attention et le respect qu'on doit aux véritables devoirs, à ceux qui restent tels pendant toute la vie, et les seuls qui conviennent à un peuple libre.

Quelles sont au contraire les idées de Jean-Jacques, et celles

que nous suivrons de préférence? Les voici : « *Aimez l'enfance, favorisez ses jeux, ses plaisirs, son aimable instinct. Qui de vous n'a pas regretté quelquefois cet âge où le rire est toujours sur les lèvres, et où l'âme est toujours en paix? Pourquoi voulez-vous ôter à ces petits innocents la jouissance d'un temps si court qui leur échappe, et d'un bien si précieux dont ils ne sauraient abuser? Pourquoi voulez-vous remplir d'amertumes et de douleurs ces premiers ans si rapides qui ne reviendront pas plus pour eux qu'ils ne peuvent revenir pour vous?* Non, nous ne leur ravirons point les jouissances de leur jeune âge; non. Qu'ils se rappellent toujours avec plaisir les moments qu'ils auront passés avec nous!

La situation de notre maison ajoutera encore aux douceurs de leur vie. Elle est située sur le penchant d'une colline bien cultivée et ornée d'arbres de différentes espèces. Tout le pays qui l'entoure ressemble à un jardin, et fournit toutes sortes de promenades variées. Enfin le village dont elle fait partie est hors de toute grande route; il est habité par de bons et laborieux cultivateurs, et il est renommé dans son canton par la salubrité de son air comme par l'agrément de sa position : il est à deux lieues de Paris.

En voilà assez pour mettre les parents à portée de se déterminer avec connaissance de cause. Ceux que leurs principes, ou que le désir d'avoir leurs enfants élevés à la campagne, ou que toute autre circonstance engageront à se séparer d'eux pour quelque temps, ne peuvent les confier à des mains plus sûres.

Quand ils seront très jeunes, on donnera presque tous ses soins au développement de leurs facultés physiques, en leur inspirant toujours le respect et l'amour de la vertu. On ne se hâtera pas d'orner leur esprit. Les fruits hâtifs sont toujours médiocres, et le précepte d'un habile cultivateur est de tout retarder. Il est presque sans exemple qu'un enfant précoce soit devenu un homme de mérite. Mais l'instruction, quoique lente, s'avancera et sera plus rapide à mesure que l'enfant deviendra plus susceptible d'attention.

Je ne suis point jaloux d'aller sur les brisées des maîtres de pension et d'obtenir des élèves qui sortiraient de leurs mains. Je craindrais d'avoir plus de peine à leur faire oublier ce qu'ils sauront de mal, qu'à leur enseigner ce qui est bien.

Ceux qui par des vices tenaces résisteraient à des tentatives réitérées, et risqueraient de corrompre la morale de leurs jeunes camarades, seront renvoyés à leurs parents. Cette mesure sévère est absolument nécessaire chez moi, où l'on s'est interdit toute espèce de châtiments.

On peut s'adresser, pour les informations morales et pour de plus amples éclaircissements, chez mon Père, le citoyen Say, rue de Miromesnil, section de la République, à côté du chantier, ou chez le citoyen Ginguené, auteur de la *Feuille villageoise*, rue Neuve-des-Petits-Champs, section de la Montagne, n° 16.

A Paris, de l'Imprimerie de Franklin, rue de Cléry, n° 75.

Les Tribunaux pour Enfants[1].

Pour la première fois, un Congrès international est exclusivement consacré à l'étude des tribunaux pour enfants. Le nombre et la qualité de ses adhérents montrent l'importance que cette question si neuve a déjà prise dans l'opinion du monde.

Le premier tribunal pour enfants a été créé il y a douze ans à Chicago. Le Code pénal de l'Illinois portait que l'enfant, jusqu'à dix ans, n'était pas responsable et ne pouvait être arrêté; en même temps, il assimilait l'enfant de plus de dix ans à l'adulte : de sorte que les rues étaient remplies de petits vagabonds qui, par les menus délits du trottoir, risquaient de devenir voleurs et assassins. La police devait les laisser libres; mais dès qu'ils arrivaient à l'âge de dix ans, ces gamins qui auraient pu être relevés et sauvés, devenaient, aux yeux de la loi, de vrais délinquants, de vrais criminels; ils étaient jugés avec la même procédure, par les mêmes tribunaux et suivant les mêmes Codes, que les adultes pervertis. La même prison recevait l'homme débauché et criminel et l'enfant à peine touché par le vice.

De cette injustice allait naître la noble idée qui nous réunit aujourd'hui.

M. Julhiet a montré d'une façon saisissante comment elle grandit à Chicago d'abord, puis à Philadelphie, par la propagande de généreuses femmes dans les Sociétés de protection de l'enfance, puis par une série de conférences publiques, par une de ces campagnes d'opinion comme savent les mener les Américains.

Aujourd'hui, sur 46 États américains, 26 possèdent des tribunaux pour enfants. La nouvelle institution a franchi les fron-

1. Discours prononcé à la séance d'ouverture du Congrès international des tribunaux pour enfants (29 juin 1911) par M. Paul Deschanel, député, membre de l'Académie française.

tières américaines, conquis une partie du monde; toutes les nations civilisées l'ont introduite ou sont sur le point de l'introduire dans leur organisation judiciaire.

Parmi les pays que vous représentez, Mesdames et Messieurs, les uns l'ont déjà résolument acceptée; d'autres sont à la veille de l'adopter. Il est naturel que les États fédéralistes et décentralisés, où les réformes peuvent être partiellement essayées, tentent, les premiers, les grandes expériences sociales.

La France, bientôt, a suivi le mouvement. En février 1906, M. Julhiet faisait ici-même sa première conférence, quatre jours après, M. Henri Rollet, dont l'esprit est toujours en éveil quand il s'agit d'améliorer le sort de l'enfance coupable, trouvait un artifice ingénieux, qui lui permettait d'introduire dans notre organisation judiciaire la liberté surveillée. Puis M. Marcel Kleine, chargé de mission en 1907 et en 1908 par le Musée social pour étudier les tribunaux pour enfants en Allemagne et en Angleterre, ajoutait à l'exemple américain celui des deux grandes nations voisines.

Le Conseil supérieur des prisons, sur la proposition de M. Grimanelli, l'actif Comité de défense des enfants traduits en justice, la Société générale des prisons, le Congrès de patronage des libérés mirent la question au premier rang de leurs discussions. La presse tout entière, les plus grands journaux de Paris et des départements popularisèrent la réforme.

En même temps, des progrès partiels étaient réalisés dans la procédure : en décembre 1906, quatre juges d'instruction étaient désignés pour constituer les dossiers des mineurs; en mars 1907, M. Monnier, procureur de la République, décidait que toutes les affaires d'enfants seraient jugées par la huitième chambre correctionnelle à un jour déterminé; quelques mois après, cette spécialisation des audiences s'étendait à la Cour d'appel de Paris, qui réserve aux enfants le début de ses audiences du mercredi, et M. de Casabianca, l'un de vos rapporteurs généraux, réorganisait toute l'instruction des mineurs délinquants.

Le Parlement, à son tour, fut saisi de la question. La Chambre des députés vota une première proposition de M. Drelon sur la liberté surveillée et, quelque temps après, la proposition plus étendue que j'avais déposée au nom de plusieurs de mes

collègues et au mien, portant création de tribunaux pour enfants et instituant la liberté surveillée. Enfin, le Sénat a adopté, après de très actives et fécondes discussions, la proposition de loi de notre éminent ami M. Ferdinand Dreyfus.

Quel est l'esprit de cette législation nouvelle?

Autrefois, il était universellement admis que les tribunaux ne pouvaient chercher à pénétrer l'âme des coupables et que le magistrat devait être d'abord le défenseur et le vengeur de la société. L'auteur d'une infraction aux lois sur lesquelles repose l'édifice social devait être considéré par le juge comme un ennemi, qu'il importait de punir en proportion de la gravité de l'attaque dirigée contre la société.

Aujourd'hui, les criminalistes considèrent le délinquant en même temps que le délit, le criminel en même temps que le crime. La doctrine qui domine l'enseignement des professeurs, les discussions des Parlements et l'opinion des peuples est celle de l'individualisation de la peine.

Cette doctrine, qui a été admirablement exposée par un des nôtres, M. Saleilles, a inspiré notre œuvre. Si un tribunal doit proportionner la peine, non plus à la gravité du mal, mais à la perversion du coupable et à ses moyens de relèvement, il lui faut résoudre un problème moral en même temps qu'un problème judiciaire.

Or, en aucun pays, à l'heure qu'il est, l'organisation judiciaire ne se prête à une telle dualité. Parfaitement constituée pour procéder à l'examen des faits, pour amener à des certitudes sur l'identité de l'auteur d'un acte délictueux, la justice n'a pas les balances nécessaires pour peser une responsabilité; elle ne peut mesurer dans un cœur humain le degré de vice dont il est atteint.

A plus forte raison ne peut-elle déterminer la sanction efficace qui, tout en protégeant les intérêts légitimes de la Société, donnera à l'enfant coupable la possibilité de se relever et de devenir un bon et utile citoyen.

Voilà pourquoi, Mesdames et Messieurs, nous sommes réunis aujourd'hui, sur l'initiative de M. Marcel Kleine et d'un Comité d'organisation présidé par M. Julliet, que je félicite d'avoir su rassembler tant d'hommes éminents de tous pays. Cette première Conférence internationale sera sans doute suivie de beaucoup

d'autres, qui marqueront chacune un nouveau progrès des idées que nous voulons faire pénétrer de plus en plus dans l'opinion publique, dans les lois et dans la pratique judiciaire.

Ces Conférences sont nécessaires d'abord pour montrer que les réformes que nous souhaitons n'ont rien de révolutionnaire, qu'elles peuvent être réalisées sans bouleversement des Codes existants, par une simple adaptation des lois anciennes aux besoins modernes.

Elles sont nécessaires aussi pour nous faire connaître à nous-mêmes la meilleure forme à donner à la réalisation de notre idéal. Le programme de vos séances de travail soulève de graves questions, sur lesquelles beaucoup de bons esprits sont divisés. Cette publicité des audiences, à laquelle nous sommes habitués comme à une nécessité des droits de la défense, doit-elle et peut-elle être supprimée entièrement? N'y a-t-il pas à craindre, si on la supprime, que des protestations ne s'élèvent contre certains jugements que l'opinion publique blâmera, ignorante des débats qui les ont provoqués? Et, d'autre part, est-il possible de concevoir des audiences à publicité illimitée, dont nous savons trop la détestable influence sur les jeunes accusés?

La question des adultes impliqués avec des mineurs est un autre de ces graves problèmes auxquels se heurte tout tribunal spécialisé. Allons-nous conférer à l'adulte le privilège de la juridiction indulgente que sera le tribunal pour enfants ou allons-nous enlever à l'enfant le bénéfice de cette juridiction créée pour lui?

Le rôle de l'avocat, le rôle du ministère public, le rôle des œuvres charitables, quels seront-ils? Les sanctions que rendra le juge devront-elles être définitives, ou toujours, à tout moment, susceptibles de revision par le juge qui les a prononcées? Les délégués de surveillance, qui sont les indispensables auxiliaires du magistrat, qui les choisira, qui les nommera, qui les payera? Et enfin, quel sera le rôle des femmes dans cette nouvelle magistrature, où le Sénat français vient de déclarer qu'elles doivent avoir leur place?

Voilà, Mesdames et Messieurs, de nombreux problèmes à discuter et de difficiles solutions à trouver. Je ne me permettrai pas, en simple président de séance d'ouverture, de vous proposer

les miennes. Je me contente de vous dire ma foi profonde dans l'avenir des tribunaux pour enfants. J'ai la certitude que, dans quelques années, tous les pays civilisés les auront complètement organisés. Ces tribunaux deviendront partout les centres d'action de la lutte contre la criminalité juvénile; ils nous aideront, non seulement à relever l'enfance déjà tombée ou à l'arrêter sur la pente funeste, mais aussi à préserver l'enfance en danger moral.

Ils pourront devenir les auxiliaires de l'application des lois scolaires et des lois sur le travail. Autour d'eux se grouperont les œuvres admirables de l'initiative privée, sans lesquelles l'action des pouvoirs publics ne saurait être efficace. Tout en maintenant la répression indispensable, ils rendront une justice éclairée, appropriée à leurs justiciables; ils seront à la fois la meilleure protection de l'enfance abandonnée et coupable et la sauvegarde la plus efficace de la société.

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

The Journal of Education, mai. — Le *Congrès annuel de la N. U. T.* — Les représentants de l'Union nationale des instituteurs anglais ont eu cette année leur réunion des vacances de Pâques à Aberystwyth, dans le Pays de Galles. Le discours du Président, ou plutôt de la Présidente, n'en fut pas, comme d'habitude la partie la plus intéressante; Miss Cleghorn développa noblement ce lieu commun, que l'école ne doit pas seulement s'occuper de l'esprit, mais aussi du corps. Cette sage « adresse » fut écoutée avec recueillement; mais elle se tenait trop à l'écart des querelles du moment pour exciter l'enthousiasme. Il n'en fut pas de même de la motion contre le Board et ce qu'on appelle son dédain des « primaires ».

Nous avons dit un mot le mois dernier du « memorandum » n° 21, où un inspecteur général maintenant en retraite, M. Holmes, exprimait sa méfiance à l'égard des inspecteurs qui n'avaient pas fait leurs études dans les vieilles universités. Des polémiques à ce sujet se sont élevées depuis dans les journaux. M. Holmes, pris à partie, a déclaré que son mémoire ne contenait que la moitié de la vérité, et que l'autre moitié, à savoir la fâcheuse administration du Board en ce qui concerne les écoles élémentaires, serait révélée dans un volume prêt à paraître et intitulé : « Ce qui est, et ce qui pourrait être. » Quant au Directeur, Sir Robert Morant, il se contenta de dire que le rapport était « confidentiel », et n'aurait pas dû circuler parmi les inspecteurs, mais ne fit aucune réserve sur son contenu. C'est cette attitude qui souleva, au congrès, les protestations et les clameurs. La réponse du ministre à l'interpellateur de la Chambre des Communes fut elle-même jugée « indigne d'un homme droit. » La colère des congressistes s'exprima avec la dernière violence dans des formules dont le français ne saurait rendre la brève énergie : « Balayez Runciman! » « Que Runciman soutienne Sir Robert ou l'envoie faire ses paquets! » (*Sweep away Runciman! R. must back or sack sir Robert!*) Il est inutile de chercher à faire entendre raison à des gens emportés; on les eût bien étonnés en leur prouvant par des noms et des chiffres

que la moitié des inspecteurs actuellement en exercice (181 sur 361) ont enseigné d'abord plus ou moins longtemps dans des écoles élémentaires, que 216, au moment de leur nomination, n'avaient aucun grade d'université, et que, par conséquent, l'administration du *Board* n'est pas systématiquement anti-primaire. Ces faits, qui ont transpiré depuis ou ont été proclamés à la tribune de la Chambre, n'ont pas empêché un gros meeting de protestation contre la « circulaire Holmes » de se réunir dans Albert Hall.

Le Congrès ne se montra pas plus accommodant à l'égard du suffrage féminin, et cependant les 40,000 membres de la N. U. T. sont en majorité des femmes. Au lieu de discuter, on fit pendant une demi-heure un furieux vacarme. « Attention! aurait pu dire un spectateur désintéressé; ce manque d'esprit critique est une justification de la circulaire Holmes! » La motion, présentée depuis par son auteur au Bureau de l'Association, alors que les nerfs s'étaient calmés, a été votée par 29 voix contre une abstention. Elle a donc des chances de passer l'an prochain.

On entendit encore un discours véhément au sujet des 502 instituteurs ou institutrices de Londres que le Conseil de Comté, malgré leur diplôme, laisse sans emploi. Plus pondérée, mais non moins éloquente, fut la description d'un cours d'adultes faite par une directrice d'école : « Des jeunes filles viennent en classe le soir, exténuées du travail de la journée. Elles s'endorment, et... nous ne les réveillons pas. » Morale : les cours d'adultes ne pourront être sérieusement organisés que lorsqu'ils auront lieu pendant le jour, et à des heures enlevées au travail de l'atelier.

Juin. — *Le congrès impérial d'enseignement.* — Ce congrès a eu lieu pour la quatrième fois pendant la dernière semaine d'avril. Il a été, en somme, une déception. Des conférenciers anglais traitèrent devant les délégués des sujets très généraux, comme l'enseignement de la géographie, la terminologie grammaticale et la réforme de l'orthographe; mais on n'entendit aucun colonial. Le seul point intéressant fut l'annonce que « l'office d'Enquêtes spéciales » avait déjà nommé 72 professeurs dans l'Inde, les colonies de la Couronne et le Dominion. Aucun renseignement ne fut donné sur ces questions essentielles : « Comment l'Australie a résolu le problème confessionnel » : — « comment l'Afrique du Sud traite la difficulté bilingue ; — « quelles mesures prennent les colonies pour former un personnel enseignant ».

La question scolaire réglée à Swansea. — Le conseil municipal de Swansea a enfin accepté, conformément à la loi de 1902, de ne plus faire aucune différence entre les maîtres des écoles publiques, confessionnelles ou non (*non provided* ou *provided*), au point de vue du traitement. Mais la résolution n'a été prise que par 15 voix contre 13. La résistance passive des non-conformistes n'est donc pas morte.

Contre les écoles du Pays de Galles. — Un récent rapport d'inspection générale tendait à établir que « les jeunes Gallois manquent d'intelligence et d'imagination, et que le régime des examens auxquels ils sont soumis est de nature à produire un type d'esprit uniforme et sans élasticité ». La presse et le public sont d'avis qu'il y a là une grande part d'exagération, et que l'inspecteur n'est arrivé à cette conclusion qu'en lisant les rapports des examinateurs avec une idée préconçue; ou en généralisant hâtivement des observations particulières. Quoi qu'il en soit, la question pourrait bien être portée devant le Parlement. A. Guillaume.

États-Unis d'Amérique.

Columbia University Bulletin of Information, novembre 1910. — *Mécènes américains.* — La grande université de New-York vient de publier un fort volume de plus de trois cents pages contenant ses rapports annuels sur l'ensemble de l'Université et de ses dépendances de toute sorte. L'abondance des matières ne permet pas de tenter l'analyse d'un si vaste document, mis d'ailleurs à la disposition des lecteurs de la Revue, par la bibliothèque de l'office d'Informations et d'Etudes, 41, rue Gay-Lussac. Il convient de signaler à nouveau, — afin de susciter en France des imitateurs — le nombre toujours croissant des riches Américains empressés à encourager l'enseignement supérieur de leurs legs ou donations (environ soixante-dix millions de francs dans la dernière décade, pour la seule Université Columbia).

The School Review, avril 1911. — *L'Etat, l'Eglise et l'Ecole en France; l'éducation laïque.* — M. David Saville Muzzey, de l'Ecole spéciale de Culture morale de la ville de New-York, fait un intéressant et exact historique de cette question complexe. Il montre les services rendus à l'instruction par le clergé au moyen-âge et pendant les temps modernes, la répugnance de ce même clergé à abandonner son autorité jadis souveraine sur l'enseignement de connaissances maintenant beaucoup trop étendues pour être considérées comme une simple dépendance de l'histoire sainte et du catéchisme. Il attribue à la Révolution et surtout à Guizot l'initiative du développement scolaire français. « En 1820, dit-il, 34 sur 100 femmes pouvaient signer leur acte de mariage; en 1870, 70 femmes sur 100 en étaient capables. — En 1820, il existait 22,000 écoles primaires dans toute la France avec 800,000 élèves (guère plus que dans les écoles de la seule ville de New-York aujourd'hui). — En 1850 on comptait 63,000 écoles avec 3,785,000 élèves, ce qui représente en 30 ans, un gain de 400 pour

cent. Il n'est pas de record pareil dans les statistiques de l'enseignement mondial ».

L'arrêt causé dans ce développement par la loi Falloux est très nettement indiqué, de même que la reprise de la marche en avant, à travers tant de luttes non terminées encore. « Il est plus facile, dit judicieusement l'auteur, de voter une loi à la Chambre des Députés que de refaire la mentalité de vingt millions de paysans ».

Pour M. D. S. Muzzey, il est parfaitement injuste d'attribuer aux nouvelles écoles, tendancieusement appelées « sans Dieu » l'augmentation du nombre des criminels, augmentation constatée dans tous les pays, et due problablement à l'accroissement constant de la population des grandes villes, à l'entassement des habitants, cause d'une malsaine promiscuité, à l'alcool, à la presse, aux images immorales partout étalées, à des conditions anti-hygiéniques déterminant des états d'énervement funeste, à la nécessité, pour les mères de famille, d'abandonner leur foyer et leur ménage, livrant ainsi malgré elles leurs enfants aux influences pernicieuses de la rue et des camaraderies interlopes.

Après avoir écarté le plus grave des reproches faits au régime scolaire de la troisième République, l'auteur termine en disant qu'ils ont bien mérité de l'humanité, ceux qui ont consacré l'énergie de leur existence au développement de cette nouvelle éducation démocratique, soucieuse de solidarité et inquiète de relèvement social.

⚜

Notes et nouvelles. — L'Université du Wisconsin vient de préparer, à l'usage des « Sociétés de conférences » (Debating societies) des Etats-Unis, un programme de questions à discuter qui ne manque pas d'intérêt. Par exemple, « les caisses d'épargne postales, les colis postaux, le suffrage des femmes, l'autonomie municipale, l'orthographe simplifiée, protectionnisme et libre-échangisme, l'impôt sur le revenu, l'augmentation de la Marine, l'annexion de Cuba, l'indépendance des Philippines, le choix des livres dans les écoles, la restriction de l'immigration, l'élection directe des sénateurs par le peuple, le referendum, la représentation proportionnelle, l'impôt sur les successions, etc.

⚜

Educational Review, mars 1911. *L'anglais et les langues étrangères.* — On se plaint, en France, de voir les jeunes Français bien mal écrire leur langue, on se plaint, en Amérique, de voir les jeunes Américains bien mal écrire la leur. Dans un pays comme dans l'autre, on incrimine, à ce sujet, l'étude des langues étrangères.

L'Amérique connaîtrait-elle le fanatisme de la méthode directe absolue ? M. Roland P. Gray, de l'Université du Maine, met en doute l'utilité de l'enseignement des langues mortes et vivantes, s'il ne peut exister qu'au détriment de la connaissance correcte de la langue maternelle. « Est-il donc impossible, demande-t-il en terminant, de considérer comme travail de véritable et utile composition toutes

traductions écrites extrêmement soignées? Ces traductions ne valent-elles souvent pas mieux, à beaucoup de points de vue, que les dissertations de malheureux n'ayant rien à dire sur les sujets qu'on leur impose? »

A. Gricourt.

Pays de langue allemande.

Œsterreichischer Schulbote, avril 1911. — *Les inspecteurs des écoles primaires en Italie.* — Ces inspecteurs se recrutent par voie de concours parmi les directeurs d'école élémentaire et les membres de l'enseignement qui ont suivi certains cours d'Université. Les épreuves que comporte ce concours ont une assez grande analogie avec celles du certificat d'aptitude à l'inspection primaire en France. Elles se répartissent en trois catégories : 1° deux compositions écrites portant l'une sur une question de pédagogie pure et l'autre sur la législation; 2° trois épreuves orales concernant l'histoire de la pédagogie moderne, la pédagogie théorique et pratique, l'hygiène et la législation scolaire comparée de l'Italie, de la France et de l'Allemagne; enfin 3 épreuves pratiques : leçon faite par le candidat dans une classe élémentaire, inspection d'une école primaire, critique d'une leçon modèle. Le jury d'examen se compose de professeurs de l'université, de professeurs d'école normale et d'inspecteurs de l'enseignement. Les dames sont admises à prendre part au concours et peuvent exercer les fonctions d'inspectrice dans les mêmes conditions que les hommes. Ce mode de recrutement très rationnel assure à l'Italie un corps d'inspecteurs d'une grande valeur pédagogique. Malheureusement leur nombre est insuffisant. La plupart ont de 500 à 1000 écoles sous leur contrôle et restent parfois en service au-delà de soixante-dix ans.

Avril 1911. — *Le transfert des restes de Coménius à Prague.* — Le grand pédagogue morave a passé la plus grande partie de sa vie en Pologne, et ses dernières années dans les Pays-Bas. La municipalité de Prague vient de faire les démarches auprès des autorités de la ville de Naarden, où Coménius est enterré, en vue d'exhumer et de transporter ses restes à Prague. Une délégation du conseil municipal de cette ville doit se rendre prochainement à Naarden pour procéder aux préparatifs du transfert à Prague, où une grande fête de réception sera organisée.

Die deutsche Schule, avril 1911. — *Jugement sur l'enseignement en Amérique.* — Le professeur Rudolf Lehmann, de l'Académie royale de Posen, qui a entrepris l'année dernière un voyage d'études aux

États-Unis, porte sur l'enseignement de ce pays le jugement suivant : « Comme toute la civilisation du nouveau monde, cet enseignement est encore en voie de développement et par suite entaché de divers défauts. Mais il est très éloigné d'un utilitarisme étroit, et vise à faire prévaloir la culture générale et le principe éducatif. On en reçoit plutôt cette impression, qu'il peut y avoir un idéalisme pédagogique en dehors de l'étude de l'antiquité. »

Sur la coéducation. — Le professeur Schuyten, d'Anvers, dans une polémique dirigée contre l'Union pour l'éducation commune des deux sexes, fait valoir de fortes raisons psychologiques contre la coéducation. « L'enseignement collectif, écrit-il, tel qu'il est donné aujourd'hui, est des plus défectueux. Tous les pédagogues savent par expérience qu'il n'est pas possible d'inculquer à 40 élèves d'une même classe une somme égale de connaissances dans le même laps de temps. Il faudrait exiger une classification systématique des élèves en groupes homogènes. Or la séparation des sexes offre une première répartition absolument sûre. Pourquoi l'école réunirait-elle ce que la nature a différencié ? Tant qu'il sera permis d'espérer de meilleurs résultats pour l'instruction et l'éducation par un groupement rationnel des élèves, je me déclare entièrement hostile à toute espèce de coéducation. »

Bayerische Lehrerzeitung, janvier 1911. — *Circulaire ministérielle concernant les arriérés en Prusse.* — Frappé du fait qu'un grand nombre de criminels présentent à un degré plus ou moins accusé des vices de constitution qui diminuent leur responsabilité, le Ministre de l'Instruction publique a eu l'idée de mettre à la disposition des tribunaux les fiches individuelles dressées par les instituteurs sur les élèves des écoles d'arriérés. Dorénavant, les magistrats qui auraient à juger des dégénérés auront le droit de réclamer communication des fiches conservées dans les écoles que ceux-ci ont pu fréquenter. On espère ainsi déterminer plus équitablement leur part de responsabilité dans les actes qui les amènent devant les tribunaux.

E. Simonnot.

Belgique et Suisse romande.

L'École Nationale, 1er et 15 avril, 1er mai. — Le nouveau *projet de loi scolaire* présenté à la Chambre des Députés par le gouvernement belge dans la séance du 14 mars dernier soulève une vive opposition dans le parti libéral et le parti socialiste, et la Fédération générale des Instituteurs, dans une assemblée extraordinaire comptant plus de 3 000 assistants, vient de faire entendre contre lui une véhémente protestation (Bruxelles, 17 avril).

Ce projet établit l'*obligation* et la *gratuité* de l'enseignement primaire, mais d'une manière qui semble devoir être tout à l'avantage des écoles confessionnelles et de l'autorité ecclésiastique.

Pour l'obligation, on lui reproche de l'asseoir sur une base des plus insuffisantes, la simple interdiction du louage des services des enfants n'ayant pas quatorze ans accomplis. Or si dans l'état actuel la plupart des enfants quittent l'école prématurément, c'est parce que leurs parents les emploient chez eux : le projet ne prévoit rien contre cet abus. Il tient d'autre part, dans son article 9, la porte ouverte à un nombre illimité d'exceptions. Dans de telles conditions, l'obligation est un leurre et non une réalité.

La gratuité, à son tour, est assurée par le moyen de *bons scolaires*. Ce sont des bons représentant le coût de la scolarité annuelle et dont les fonds seront fournis pour les 6/10 par l'État, pour 1/10 par la province et pour 3/10 par la commune; chaque père de famille recevra un de ces bons pour chacun de ses enfants d'âge scolaire et le présentera à l'école dont il aura fait choix, école communale ou école adoptée (c'est-à-dire école libre agréée par le Gouvernement). Ainsi se trouvera garantie la liberté des familles, que le projet se flatte d'assurer dans son intégrité. Mais les partis d'opposition dénoncent une entreprise cléricale dans cette institution des bons scolaires. Le projet de loi, disent-ils, « instaure à la base de notre organisation scolaire l'obligation pour les pouvoirs publics de supporter les frais de tout l'enseignement confessionnel; » le système proposé « viole la constitution et a été hypocritement combiné de manière à dissimuler, sous l'apparence d'une illusoire obligation scolaire, le but réel que poursuit le parti clérical et qui est de substituer l'enseignement des congrégations à l'enseignement public; » s'il était adopté, « la liberté des pères de famille serait livrée à toutes les entreprises de pression et de corruption de la part du clergé; de toutes parts s'organiseraient la chasse aux élèves et la récolte des bons »; comme d'autre part on peut évaluer à 16 millions au moins le total des subsides qui, sous forme de bons scolaires, seraient alloués annuellement aux couvents par l'État, les provinces et les communes, la loi nouvelle équivaudrait « à la création d'un second budget des cultes au profit des congrégations religieuses »; enfin, « sous l'enseigne d'écoles du 4e degré (création prévue par l'article 10 : il s'agit d'un 4e degré d'études à tendances professionnelles s'ajoutant aux trois degrés actuels de l'enseignement primaire), on verrait les couvents multiplier, aux frais du Trésor public, les ouvroirs, ateliers d'apprentissage, écoles dentellières, etc., où le travail de l'enfance serait exploité ». (Considérants d'un ordre du jour voté à l'unanimité par une réunion des gauches libérales de la Chambre et du Sénat).

Dans un discours de M. Vandervelde à la Fédération des Instituteurs, nous relevons cette déclaration véhémente qui fut couverte

d'applaudissements : « Vous avez compris le péril. On veut vous remplacer tous, catholiques comme autres, par des congréganistes qui se contenteront de petits salaires. Le *bon scolaire* est l'enjeu de la lutte; c'est la mise à l'encan de l'âme de nos enfants; il sera inscrit à la cote de la Bourse. Contre ce régime abominable, il faut se lever tous et nous nous lèverons. Nous sommes inflexiblement résolus à faire tout ce qui est humainement, surhumainement possible pour empêcher cette loi. »

H. Mossier.

Espagne.

Institut français en Espagne. Cours de Burgos. — Les cours de vacances de Burgos s'ouvriront, en 1911, le 7 août et se termineront le 15 septembre. Ils comprendront, comme les années précédentes :

A. *Des cours de langue et littérature espagnoles* pour les Français;

B. *Des cours de langue et littérature françaises* pour les Espagnols.

Les cours d'espagnol seront faits par D. Rodrigo de Sebastián, vice-directeur de l'*Instituto* de Burgos et directeur de la Section espagnole; D. Eloy García de Quevedo y Concellón, D. Vicente García de Diego, professeurs à l'*Instituto;* D. Américo Castro, professeur à l'Institution libre de Madrid, docteur en philosophie et lettres; D. José Sarmiento, professeur d'Ecole normale.

Les cours de français seront faits par M. E. Dibie, professeur agrégé au Lycée de Carcassonne, directeur de la Section française; M. Rimey, professeur au Lycée de Foix; Mlle V. Paraire, professeur aux cours secondaires de jeunes filles de Perpignan.

Chacun des cours (espagnol et français) est divisé en deux sections : supérieure et élémentaire. L'horaire détaillé des conférences sera affiché à l'*Instituto :* il y aura au moins une conférence par jour pour chaque section, sauf les jeudis, réservés aux promenades et excursions. — Des examens (facultatifs) se feront à la fin du cours et donneront lieu à l'obtention de diplômes. — Si le nombre des candidats est suffisant, une préparation spéciale au *certificat élémentaire* sera organisée. Les livres et textes nécessaires se trouveront à Burgos, librairie Hijos de Rodríguez. Les textes d'explication seront choisis dans les divers programmes français.

En dehors des cours, des conférences publiques sur des sujets divers seront faites par des spécialistes.

Tous les cours sont gratuits pour les Français et pour les Espagnols. Les étrangers (non Français ou Espagnols) sont admis à tous les cours moyennant un droit d'inscription de *50 pesetas*, qui sera réduit en faveur des membres de l'Enseignement.

Pour les inscriptions, s'adresser à M. le professeur Dibie, route

de Narbonne, 1, à Carcassonne (Aude), ou à D. Guillermo Roca, professeur à l'*Instituto* de Burgos. Ce dernier, sur la demande des intéressés, leur facilitera l'installation matérielle à Burgos et leur enverra tous les renseignements pratiques qu'ils pourraient désirer.

La ville de Burgos a été choisie à cause de sa proximité de la frontière (25 et 15 pesetas de la frontière à Burgos en deuxième et troisième classes), de l'agrément de son climat pendant l'été, de la pureté de la langue que l'on y parle, de l'intérêt historique et artistique qu'elle présente. Le prix moyen des pensions de famille (*casas de huéspedes*) est de 3 à 4 *pesetas* par jour, tout compris.

Pays scandinaves.

Verdandi (Stockholm, Lars Hœkerberg), 1911-I-II. — *Le mensonge à l'école* est malheureusement excessivement répandu. Le devoir des maîtres est de le poursuivre sans trêve non pas tant pour le punir qu'en vue de le prévenir par tous moyens qui varient selon les caractères et les circonstances. Le mensonge, en réalité, n'est pas naturel. Il a une cause qu'il faut chercher et faire disparaître. Et, selon que la cause variera, le traitement lui-même sera différent. — *L'épargne à l'école.* Ce qui importe, c'est moins de décider les enfants à prélever quelques sous sur leur argent de poche pour les mettre à la caisse d'épargne, que de leur faire comprendre ce que c'est que l'esprit d'économie. — En février 1911, à l'Association pédagogique de Stockholm, Mlle Augusta Lithner parlant de l'*Éducation de la liberté*, constate la brutalité et le manque de respect qui distinguent si tristement la jeunesse actuelle : c'est l'excès de l'individualisme, mis à la mode par Rousseau. On croit, en favorisant l'individualité de l'enfant, que l'on augmentera le nombre des véritables personnalités. Sans doute. Mais, pour que la personnalité se développe, il faut que l'individualité soit habituée à l'obéissance et à la soumission. Il n'est point d'autre école de la volonté. Il importe donc de la dresser par une véritable gymnastique, à laquelle la première condition du succès est d'intéresser l'enfant lui-même : la vie de tous les jours en peut fournir mille occasions... Mlle Lithner attend, en outre, beaucoup du mouvement des « scoutboys », pour arriver au résultat souhaité.

❦

III. D'Oscar Engström sur *La gymnastique et sa mission à l'école, dans l'armée et la société.* La gymnastique est l'exercice scientifique du corps. Elle a pour but la santé, c'est-à-dire l'harmonie entre les différentes fonctions organiques. Elle doit être : générale, tous les muscles doivent successivement être mis en mouvement; rythmique, ces mouvements doivent être régulièrement ordonnés ; complète tout en restant modérée. Outre la santé du corps la gymnastique déve-

loppe et assure celle de l'âme. Elle est un excellent moyen d'éducation de la volonté; le meilleur préventif de la neurasthénie aussi bien que des maladies sociales.

Vor Ungdom (Copenhague, Gyldennal), 1911, avril. — *L'École et la langue universelle.* M. G. Forchhammer explique que, si, grâce aux progrès de la science, les barrières entre les peuples et les distances elles-mêmes ont disparu, il n'en est point ainsi des entraves apportées par la différence des langues aux échanges de la pensée humaine. Ces congrès internationaux sont fréquents. Il est facile de s'y rendre des points les plus éloignés du globe. Mais, une fois réunis, on ne se comprend plus ou l'on se comprend mal. D'où la nécessité d'une seconde langue, d'une langue auxiliaire internationale, que tous apprendraient à l'école et qui nous mettrait tous à même de comprendre et de nous faire comprendre en ce qui concerne les sciences, le commerce, l'industrie. Cette langue auxiliaire remplacerait très avantageusement dans nos établissements d'enseignement la deuxième langue vivante que l'on ne peut y apprendre que tout à fait superficiellement et elle permettrait de consacrer plus de temps à l'étude intime, grammaticale et littéraire, de la langue vivante principale, que l'on n'aurait ainsi plus besoin d'enseigner au point de vue de la conversation pratique, mais de telle façon qu'on en fît une véritable discipline de l'esprit et une jouissance littéraire : ce qui n'empêcherait pas les bons élèves de la parler très vite et bien au bout d'un court séjour à l'étranger ou même après quelques mois d'exercices pratiques avec leurs professeurs ou des assistants étrangers... Et M. Forchhammer expose les avantages de l'*Ido* et comment il faudrait en organiser l'enseignement dans les écoles. — Dans ses *Lectures d'un pédagogue* M. Georg Bruun parle, entre autres, de la lutte qui existe en Allemagne entre l'Association des membres de l'enseignement et l'Église catholique d'une part, le parti conservateur de l'autre... Il met en garde contre l'influence du cinématographe, qui peut être un excellent moyen d'enseignement, mais dont on abuse ; il lui préfère les représentations théâtrales organisées par les enfants eux-mêmes... Il analyse la pédagogie de Tolstoï dont le principe essentiel est la liberté qui doit être laissée aussi bien aux enfants qu'aux parents et aux maîtres...

Mai. — A signaler dans un intéressant article de S. L. Tuxen sur *notre École et son avenir*, le souhait final qu'il faut laisser aux communes qui le voudraient, le soin de prolonger d'un an le séjour des enfants à l'école.

L'Histoire de l'art à l'école. — M. Francis Beckett passe en revue les différentes manières d'expliquer l'histoire de l'art : en le considérant comme inhérent à l'ensemble de la civilisation contemporaine ou

en l'examinant isolément en sa seule valeur esthétique. Les deux méthodes ont leurs avantages, mais elles sont également incomplètes. Il faut prendre l'art en soi, indépendant de toute embiance et le suivre en son développement plus ou moins rapide et plus ou moins parfait selon la nature des matériaux à la disposition des artistes et l'habileté de ceux-ci : ce qui importe surtout, c'est de bien connaître le but dans lequel ces artistes travaillaient... L'histoire de l'art a sa place à l'école, ne fût-ce que pour mettre les futurs administrateurs de nos communes à même d'apprécier les monuments qui font la richesse et la fierté de nos villes et de veiller à leur conservation.

Juin. — M. Andr. Sch. Steenberg insiste sur l'importance de *La lecture à haute voix :* il faut que l'enfant montre par son intonation qu'il comprend ce qu'il lit, qu'il le sente et le vive... Trop souvent il ne lit que des mots sous lesquels il n'y a rien qui l'intéresse. — M. S. Nygaard demande dans l'*Enseignement de l'histoire littéraire* la liberté pour le maître de choisir dans certaines limites données le ou les sujets qu'il lui plaira de traiter. On embrasse, en général, beaucoup trop de choses pour qu'il soit possible de rien faire à fond. M. Nygaard prévoit trois objections principales auxquelles il répond. Les maîtres seraient tout-puissants : un bon maître a d'autant plus d'influence qu'il est moins gêné par les règlements, d'ailleurs l'enseignement qu'il aurait choisi serait toujours soumis au contrôle des inspecteurs; cette liberté est impossible en soi, car il faut que tout le monde voit également tout : c'est-à-dire que tout le monde prend l'histoire littéraire en égale horreur en se bourrant la mémoire de dates et de noms insignifiants alors qu'il s'agirait par l'étude approfondie d'un auteur ou d'une période d'éveiller la curiosité de l'enfant, d'exciter son intérêt et d'habituer son esprit à la clarté et à la méthode; les connaissances des élèves varieraient ainsi d'une école à l'autre : le grand mal! et comme si l'on pouvait obliger tout le monde à aimer les mêmes poètes!

Léon Pineau.

Bibliographie.

De Goupil à Margot, par Louis Pergaud. Edition du *Mercure de France*.

En décernant un prix au livre de M. Louis Pergaud l'Académie des Goncourt a fort heureusement signalé le mérite de l'effort tenté par ce jeune auteur. La presse, dans la personne de ses critiques les plus écoutés, s'est montrée libérale en encouragements; le public enfin, comme le tirage l'atteste, a suivi ces indications. L'Université et en particulier l'enseignement primaire ont d'excellentes raisons pour se réjouir de tous ces succès.

L'ouvrage de M. Pergaud se compose de récits détachés, dont les animaux sont les personnages principaux, sinon toujours uniques; c'est entre autres, la tragique histoire du renard Goupil, capturé par un braconnier qui lui attache un grelot au cou; la bête, après avoir traîné partout cet instrument de supplice qui fait la solitude autour d'elle, vient mourir à la porte de son bourreau; c'est encore l'aventure de la fouine Fuseline qui s'arrache héroïquement aux mâchoires d'acier d'un piège, en y laissant une patte, et périt ensuite dans une lutte à mort contre un busard; c'est le fatal étonnement de l'écureuil, Guerriot, qui, longtemps guetté sur ses branches aériennes par l'œil noir du fusil, se sent tout à coup percé de plombs; c'est la captivité de Margot, la pie, que l'homme dégrade peu à peu et finit par abrutir de vin et d'alcool.

Il est visible que M. Pergaud aime les bêtes; il compatit à leurs souffrances; il semble partager avec les animaux sauvages qu'il nous présente le goût des libres courses au cœur de la forêt, ou, la nuit, à travers le silence des plaines; leur vie de périls mortels, de violence, de carnage et de sommeil, il l'imagine et la dépeint avec sympathie. Et n'est-ce pas déjà cette sympathie qui se manifeste dans l'attention avec laquelle il note les mœurs de ses héros, leurs habitudes, leurs faits et gestes? Les caractères du renard, de la fouine, de l'écureuil et de la pie sont marqués de traits fort différents, soigneusement notés par un observateur intéressé.

Mais si la minutie et l'application ne manquent pas à M. Pergaud, on lui souhaiterait d'autres qualités nécessaires pour animer le récit et créer chez le lecteur l'illusion du réel; c'est un art des plus difficiles que celui par lequel un auteur arrive à prêter sans invraisem-

blance et sans ridicule les sentiments humains à l'animal, et c'en est un autre, non moins délicat, que celui qui fait vivre les âmes ainsi créées. La Fontaine en son genre, qui ne saurait plus être le nôtre, Abel Bonnard avec toute la fantaisie qu'on accepte et qu'on aime chez un poète, ont possédé ces dons, et par la vraisemblance de la psychologie, comme par la puissance de l'évocation, Kiepling est à coup sûr le maître des narrateurs animaliers. Comparer au livre de la Jungle l'ouvrage de M. Pergaud, ainsi qu'un critique a osé le faire, c'est prendre l'intention pour la réussite; il manque au jeune écrivain français presque tout ce qui fait la valeur d'art du chef-d'œuvre anglais.

Après les récits alertes et forts, réalistes et poétiques à la fois, de Kiepling, lisez les contes de M. Pergaud ; vous serez arrêté sans cesse par quelque chose de gauche, de fruste et de primitif. Vous savez à quel point l'analyse psychologique de M. Bourget est parfois lourde, combien elle ralentit la marche du roman et glace l'intérêt; imaginez cette méthode littéraire appliquée à la vie intérieure d'une pie, vous vous figurerez sans peine l'effet obtenu. Il faut en ce domaine où l'imagination seule nous permet d'entrer, de la légèreté, du tact; on doit faire deviner le sentiment par le geste, l'instinct par l'expression; mettre en œuvre, afin que la suggestion naisse. M. Pergaud, lui, s'installe dans la conscience de ses héros; il scrute; il définit avec gravité; rien de plus choquant. Et lorsqu'après ces doctes analyses, il revient à la description, c'est trop souvent avec la même pesanteur. Une description exacte et qui fait voir le détail, comme on en trouve chez Flaubert ou chez Maupassant, rehausse singulièrement le récit, pourvu qu'elle y vienne à sa place, qu'elle se justifie par l'intérêt et qu'elle choisisse l'essentiel. M. Pergaud n'a pas de ces scrupules; il décrit comme les enfants qui dessinent font une chevelure ou une barbe. Et puis il y a le style! Le style travaillé seul est bon, nul ne le conteste; mais il ne suffit pas qu'un style soit travaillé pour être bon. Ici encore, c'est la même erreur qui confond la recherche avec le mérite, le soin tatillon en quête du mot à effet avec le goût qui choisit à bon escient. Je n'insisterai pas : qu'il me suffise de dire que M. Jules Bois, dont on connait la manière, a trouvé « tarabiscoté » le style de M. Pergaud.

G. Gastinel.

⚜

André Chénier. Œuvres complètes, publiées d'après les manuscrits par Paul Dimoff, t. II (Poèmes — Hymnes — Théâtre). Paris, Delagrave, s. d., 1 vol. in-12 de XIX-312 p.

Il est malaisé de louer M. Dimoff comme il convient. Par son édition critique de Chénier il prépare, de la meilleure façon qui soit, une étude sur le poète. Tout ce que cette édition confirme ou nous révèle, c'est lui qui le dira le plus sûrement. Il reste seulement à admirer l'édifice qu'il élève et l'heureuse solidité de ses plans,

Nous avons dit ici même, en parlant du premier volume, quel avait été le destin des manuscrits de Chénier. Perdus pour une part, après l'édition qu'en donna H. de Latouche, ils restèrent pour une autre part entre les mains de G. de Chénier. L'héritier du poète se décida à les publier en 1874. Mais son zèle s'escortait d'inexpérience. Les manuscrits ne sont que des fragments épars où guident malaisément quelques signes cabalistiques. G. de Chénier se perdit trop souvent dans ce dédale et les œuvres qu'il restitua obéissent aux fantaisies du neveu plutôt qu'aux desseins de l'oncle. M. Dimoff montre très bien, par exemple, que Chénier ne conçut jamais ni le poème sur la *Solitude*, ni celui sur la *Bataille d'Arminius*, ni celui *sur ce que nous n'avons point de naïveté*, ni d'autres. Là même où les brouillons sont assez clairs pour imposer leur classement, G. de Chénier s'égare dans les détails, transpose ou compose sans raison. Il fallait donc rééditer ces manuscrits.

Nous ne redirons pas avec quelle conscience scrupuleuse et quelle rigueur de méthode M. Dimoff nous a donné dans leur intégrité tous les textes de Chénier. Nous renvoyons sur ce point à notre compte-rendu du premier volume [1]. Mais pour les *Poèmes*, les *Hymnes*, le *Théâtre*, la tâche se compliquait singulièrement. Les desseins d'André Chénier furent vastes, ses ambitions confuses, et sa vie courte. Il rêva les couronnes du théâtre, les lauriers de l'épopée et les myrtes du poème érotique. Mais il les rêva sans application ou du moins avec le goût de les alterner. Les ébauches en prose, les fragments en vers, les intentions s'entassaient au hasard des lectures et des caprices de l'heure. C'est, le plus souvent, de la poussière d'œuvres. M. Dimoff, comme ses devanciers, a tenté d'organiser ces débris.

Dans l'ensemble les indications mêmes de Chénier les classent avec quelque certitude. L'*Invention* est un poème achevé. Nous connaissons les grandes lignes de l'*Hermès* et la succession essentielle de ses développements. Nous savons de quelles pierres, brutes ou déjà taillées, se serait édifié le poème de l'*Amérique* ou celui de *Suzanne*, ou celui de l'*Art d'aimer*. Les intentions de Chénier sont parfois moins certaines. C'est ainsi que M. Dimoff essaie de restituer un poème sur la *République des lettres* où il classe une quarantaine de pages de fragments. Dans le détail, nombre de brouillons ont été nonchalamment ébauchés par Chénier sans que rien les lie clairement à l'*Hermès* ou à l'*Amérique* ou ailleurs. Il faut se fier aux vraisemblances du développement. M. Dimoff n'a pas la prétention de retrouver avec certitude les volontés de Chénier, volontés qui furent d'ailleurs à l'occasion incertaines et changeantes. Quand les preuves sont incertaines, il propose, il n'impose pas. Disons seulement que les restitutions de cette édition ont été faites avec une pénétration et une discrétion incomparables. Très certainement M. Dimoff a retrouvé

1. Voir *Revue pédagogique* du 15 mai 1909.

et mis en œuvre avec sagacité toutes les indications de fait des manuscrits; il a réduit l'arbitraire à sa part la plus stricte; quand il a fallu suivre sa pensée et non plus celle de Chénier, il l'a fait avec une mesure et une clarté qui font bien de son édition une édition définitive.

Ce sera pour l'histoire de notre littérature un monument unique. Par lui nous suivons, mieux que pour tout autre écrivain, les mouvements secrets de la pensée, la marche vagabonde du génie, le tourbillonnement hasardeux des forces qui par instants s'organisent pour que jaillisse un des poèmes qui sont immortels. Nous y trouvons même des enseignements plus rares et que peut-être on chercherait vainement ailleurs. Nous avons lu tout ce volume avec le sentiment que nous y touchions la forme précise d'un mystère, qu'il nous conduisait jusqu'au sanctuaire ignoré où la figure du Génie tire sur le visage que l'on devine le voile qui ne sera jamais levé. Car dans tout le volume il n'y a rien ou presque rien qui, par le dessein, le plan ou la mise en œuvre ne soit banal. Les trésors dont Chénier se croit les mains pleines sont de ceux que sa génération a libéralement dispensés à tous ceux qui tentaient la gloire des vers. Cette *Invention* et cet *Hermès*, et cette *Amérique*, et cette *République des Lettres*, sans parler de *Suzanne* et de l'*Art d'aimer*, un Roucher eût pu en signer le plan et la philosophie, ou même un Saint-Lambert ou un Lebrun, et en écrire presque tous les vers. S'ils eussent parus vers 1780 ou 1790, les contemporains y eussent retrouvé avec une plate exactitude toute leur conception du monde, de la vie, de la raison, du progrès, toute leur rhétorique et toute leur poétique. Chénier n'a rien conçu, ou presque, qu'ils n'aient conçu et il a cru à tout ce qu'ils croyaient fécond pour l'avenir du monde ou celui des lettres. Il n'y a entre eux et lui qu'une différence, et qui se trahit ici encore dans deux ou trois cents vers, celle du génie. J'entends du génie qui ne s'explique pas, ou à peine, mais qui s'éprouve et se révèle d'un seul coup. Il a eu le génie de la beauté. Des éléments qui étaient à tous, de ses pensées qui suivaient fidèlement toutes les routes connues, il a su modeler des vers, des tableaux qui ont la mystérieuse, impérissable et souveraine harmonie. Ce n'est guère dans ce volume que du Roucher, du Lebrun ou du Delille, mais il y a par instants aussi la flamme intérieure et soudaine qui anime les froides silhouettes et les fait éternellement vivantes. Cette édition de Chénier n'est pas faite seulement pour les historiens de la littérature et les poètes; elle pose aux philosophes de l'esthétique l'énigme même de la beauté.

D. Mornet.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
Louis Chuit.

Coulommiers. Imp. Paul BRODARD.

161

Nlle série. Tome LIX. N° 8 15 Août.

REVUE
Pédagogique

Discours de M. Raymond Poincaré
au Congrès des Jeunesses laïques [1].

Voilà plus de trente années qu'au lendemain des victoires décisives remportées sur le cléricalisme et sur la réaction, la République, jalouse de sauvegarder la liberté et de préserver l'avenir, s'est efforcée d'établir sur des bases inébranlables l'enseignement national.

Elle n'a pas voulu monopoliser au profit de l'État toutes les sources de l'instruction primaire; elle a respecté les droits des pères de famille; elle a laissé ouverts les établissements privés qui ne relevaient pas ouvertement de congrégations non autorisées, et je suis de ceux qui pensent qu'elle ne doit pas se repentir de ce libéralisme. Mais en même temps elle a proclamé que la nation, envisagée comme collectivité solidaire et comme personne morale, se devait à elle-même de ne pas laisser grandir dans l'ignorance des enfants destinés à devenir les citoyens d'une démocratie.

Les trois grands principes.

Et c'est ainsi qu'elle a été amenée à inscrire dans nos lois les trois grands principes de gratuité, d'obligation et de laïcité.

1. Discours prononcé à Verdun, le dimanche 6 août 1911, à la séance de clôture du 9e congrès national des Jeunesses laïques.

Par la gratuité, la République a définitivement condamné cet impôt inique qui s'appelait la rétribution scolaire et qui pesait du poids le plus lourd sur les familles les plus nombreuses et les moins aisées. Elle a décrété l'égalité inviolable de tous les enfants devant l'instruction nécessaire et elle a, du même coup, mis fin aux scandales qui déshonoraient certaines écoles; car, on a honte de le rappeler, messieurs, il y avait autrefois des classes où les petits pauvres étaient parqués sur des bancs distincts et marqués d'une sorte d'infamie!

Par l'obligation, dont la rigueur s'est malheureusement trop relâchée, la République a voulu que les enfants ne pussent pas être les victimes de l'indifférence ou de la négligence paternelles. Elle a pensé que tous les citoyens admis à recueillir les profits d'une organisation sociale ont, envers la patrie, des devoirs qui ne consistent pas seulement à l'aimer, à la servir, à la défendre en cas d'agression ou de danger, mais encore à se rendre dignes d'elle, eux et leurs enfants, à s'instruire, à se perfectionner, à rehausser l'intelligence et le cœur par amour d'elle et par reconnaissance pour elle. Et ces devoirs d'instruction, d'éducation, d'amélioration intellectuelle et morale, elle a jugé que l'État avait le droit de les sanctionner législativement et de les imposer à tous ceux qui s'y montreraient réfractaires.

Enfin, par la laïcité, la République a complété son œuvre réformatrice. Elle n'a pas mis dans ce mot de laïcité une déclaration de guerre aux idées religieuses. Loin de là. Elle a simplement entendu séparer l'école de l'Église. La sécularisation de l'école lui a paru le corollaire logique de la sécularisation de toutes les institutions sociales; elle lui a semblé, en outre, la contre-partie nécessaire à l'obligation scolaire. Comment obliger, en effet, un père de famille à mettre son enfant dans une école confessionnelle? La République a donc décidé que les maîtres de l'enseignement ne dépendraient d'aucune autre autorité que celle de l'État, et cela pour qu'ils ne fussent jamais tentés d'usurper sur la volonté des familles et sur la conscience des enfants et pour que l'instruction fût véritablement neutre, c'est-à-dire scrupuleusement respectueuse de toutes les croyances individuelles.

Les luttes passées.

Ce n'est pas sans efforts et sans luttes que ce programme de tolérance et de bonne foi a fini par triompher. De 1879 à 1886, toute notre politique intérieure a été traversée, agitée, dominée par les passions qu'avaient déchaînées les débats sur l'enseignement public ; et l'homme d'État qui a dépensé, dans l'établissement du régime pédagogique actuel, le plus de persévérance et d'énergie, a été, jusqu'à la veille de sa mort, poursuivi par la calomnie et traqué par la haine. Les fanatiques du cléricalisme, unis à des républicains aveuglés, qui, par une amère ironie, se donnaient pour plus avancés que les autres, ont réussi à faire de Jules Ferry, pendant les dernières années de sa vie, un grand exilé à l'intérieur. Par bonheur, le temps a vengé sa mémoire et la postérité a fait justice des outrages dont il avait été abreuvé.

Après le vote des lois scolaires, la réaction n'a pas immédiatement désarmé. Et je me rappelle qu'il y a vingt-quatre ans, en 1887, lorsque pour la première fois j'ai été élu, au scrutin de liste, député de la Meuse, et lorsque je suis venu, dans cette salle même, exposer aux électeurs de Verdun mon programme (hélas! messieurs, que tout cela est loin! J'étais alors accompagné de deux éminents compatriotes qui ne sont plus : nos regrettés amis Buvignier et Boulanger), je me rappelle, dis-je, qu'à cette époque c'était la question de l'enseignement primaire qui était le *leitmotiv* de l'opposition. On ne s'attaquait pas directement aux principes de la réforme, on savait bien qu'il était impossible de trouver par là une prise suffisante sur l'opinion : mais on dénonçait habilement l'énormité des dépenses engagées; on représentait nos budgets comme pliant sous le faix, on dépeignait sous des couleurs fantastiques la somptuosité des palais scolaires. Et telle est la force des habitudes qu'en certaines communes les municipalités laissaient encore les enfants dans des maisons délabrées plutôt que d'affronter ces reproches systématiques.

Puis, le temps passa. Une floraison de nouvelles écoles couvrit le territoire, des légions de maîtres se formèrent, et bien que la fréquentation scolaire fût en général mollement surveillée, les bâtiments qu'on croyait trop vastes se peuplèrent

partout, et même en maintes localités devinrent insuffisants. Le pays s'accoutuma sans peine à la législation nouvelle, il en comprit les avantages, il en tint les dispositions pour irrévocables, et l'ignorance vaincue commença de reculer. Devant le corps électoral, aucun candidat, à moins d'une audace insolite, ne s'avisa plus de demander, en termes clairs, l'abrogation des lois scolaires, et dans nos départements de l'Est, cette acceptation générale découragea si bien les derniers porte-drapeaux de la réaction qu'ils ne craignirent pas, à certaines heures, de se donner eux-mêmes pour des amis de l'école.

Un réveil d'opposition.

Depuis deux ans cependant, il s'est produit un réveil d'opposition. Une partie du clergé a mis à profit des incidents isolés pour essayer de ressusciter de vieux griefs ou pour en imaginer de nouveaux. Et la campagne a gagné de proche en proche, et elle s'est étendue jusque dans cette Meuse où le personnel des instituteurs est irréprochable, où nous n'avons jamais à déplorer de la part des maîtres ni maladresses, ni imprudences, où tous donnent chaque jour des preuves de bon sens, de tact et de patriotisme.

Messieurs, si la lettre pastorale collective du 14 septembre 1909 n'avait contenu que des avertissements ou des conseils aux fidèles, aucun républicain, certes, n'aurait songé à y relever un abus. Depuis la séparation, les évêques et les prêtres ne dépendent plus de l'État qu'en tant que citoyens et ils ont une liberté qu'ils n'avaient pas sous le Concordat. Mais la lettre pastorale était autre chose qu'un mandement ou un sermon. Elle ne se bornait même pas à condamner certains maîtres qu'elle accusait « d'abus de confiance »; elle ne se bornait pas à flétrir des manuels, où elle distinguait « l'esprit de mensonge »; elle allait plus loin, et ceux qui s'en sont inspirés n'ont pas manqué d'enchérir à leur tour. Elle s'en prenait, et ils s'en sont pris eux-mêmes à la neutralité, qu'ils ont qualifiée d'hypocrisie, et à l'œuvre scolaire tout entière, qu'ils ont déclarée néfaste, perverse et diabolique. Ils ont si bien fait qu'ils ont provoqué dans toute la France, et ici comme partout, les protestations unanimes du parti républicain.

L'école laïque n'est pas en danger.

Nous aurions grand tort pourtant, messieurs, de nous émouvoir, et surtout de nous inquiéter. Comme l'écrivait ces jours-ci M. Ferdinand Buisson, député de la Seine, qui fut autrefois, comme directeur de l'enseignement primaire, le collaborateur le plus intime et le plus actif de Jules Ferry dans la fondation de l'école laïque, ce serait une erreur et une faute de croire ou d'avoir l'air de croire que l'école est menacée. « La vérité, dit M. Buisson, est que, de toutes les institutions de la troisième République, elle est la mieux assise, la plus inébranlable, parce qu'elle est, à bon droit, la plus populaire. » Si elle avait besoin d'être défendue, tous les républicains seraient prêts à faire bonne garde autour d'elle.

Mais les Amicales ont eu grandement raison de s'élever contre l'improvisation de lois spéciales, où s'imprimait avec un peu de maladresse la marque des circonstances, et de réclamer de préférence une législation organique qui fasse sagement leur part aux droits respectifs de la famille, du maître et de l'État, qui assure la réalité de l'obligation scolaire, et qui tout en réprimant les entraves apportées au fonctionnement régulier de l'école, respecte la liberté de la parole et de la presse, et protège dans l'intérêt de tous la neutralité de l'enseignement. Au demeurant, quelle que puisse être cette législation tutélaire, la meilleure défense de l'école est autour d'elle et en elle-même.

Les œuvres auxiliaires de l'école.

Autour d'elle, je veux dire chez ses amis; chez ces délégués cantonaux, dont j'avais essayé, dans une circulaire de 1895, d'élever le rôle, sans leur permettre, bien entendu, d'empiéter sur l'indépendance et sur l'autorité des maîtres; chez les sociétés, comme celles dont M. Édouard Petit a si activement encouragé la création dans toute la France, et dont nous voyons aujourd'hui la force multipliée par le groupement : associations d'anciens élèves, patronages, mutualités scolaires, sociétés de gymnastique, de tir, de musique, toute cette variété d'œuvres

post-scolaires qui sont comme le couronnement populaire de l'école nationale.

Mais c'est à l'école elle-même qu'incombe surtout le soin de se défendre et, pour présenter avec sécurité et avec succès sa justification et son apologie, elle n'a qu'à rester fidèle à la pensée qui est contenue dans tant de beaux discours de Jules Ferry, de Paul Bert, de Goblet, et surtout dans cette admirable lettre de Jules Ferry aux instituteurs, qu'on ne se lasse pas de relire et de méditer.

Le rôle de l'instituteur.

Messieurs, tant que l'instituteur enseigne la grammaire, l'orthographe, l'arithmétique, la géographie, il ne rencontre, dans l'accomplissement de sa tâche, d'autres difficultés que celle de se placer au niveau d'intelligences en formation, de s'adapter aux exigences contradictoires des jeunes cerveaux qu'il a à modeler, de se multiplier pour pénétrer des natures diverses et souvent ingrates, de lutter contre l'inattention, la paresse, la mauvaise volonté; et c'est encore là une difficulté infinie qui met à rude épreuve sa patience, son expérience et son dévouement.

Mais ces fonctions deviennent beaucoup plus délicates lorsqu'il donne aux enfants des leçons de morale, d'instruction civique ou d'histoire. Alors, il risque, à chaque pas, de heurter les convictions des familles, de violer la neutralité et d'outre-passer ses droits. C'est dans cette partie redoutable de la tâche quotidienne, qu'il doit se rappeler, à tout instant, les sages conseils de Jules Ferry.

La neutralité scolaire.

Messieurs, je suis un vieil ami des instituteurs; j'ai été deux fois leur chef, et c'est un des bons souvenirs de ma vie; j'ai eu l'honneur d'être, ici même, leur avocat; je préside leur société de secours mutuels; ils savent qu'en toute occasion, ils ont le droit de compter sur moi. Nous pouvons donc, eux et moi, causer en pleine confiance et en pleine liberté et je suis bien sûr, d'ailleurs, que nous sommes, dans la Meuse, entièrement d'accord sur la conception de la neutralité scolaire.

Dans l'enseignement de la morale, l'instituteur doit se garder

soigneusement de toute théorie métaphysique et de toute dissertation abstraite. Qu'en dehors de sa classe, à son foyer, chez des amis, il soit, à son gré, philosophe, libre penseur ou croyant, c'est son affaire, et personne assurément ne veut lui interdire d'élever son âme à la hauteur des grands problèmes qui tourmentent l'humanité. Mais, en classe, devant ses élèves, qu'il s'abstienne de prononcer un seul mot qui puisse trahir sa foi religieuse ou son incrédulité! Parmi les élèves qui l'écoutent, il en est dont les pères ne pratiquent aucun culte, il en est, en grand nombre, dont les pères et les mères fréquentent l'église, le temple ou la synagogue. Il faut que ni les uns ni les autres ne soient blessés dans leur amour filial; il faut que l'éducation qu'ils reçoivent de leur famille ne soit ni contrariée ni contredite. L'école doit être en mesure d'abriter toutes les confessions et toutes les croyances, sans en gêner aucune. Dès lors, l'instituteur méconnaîtrait le caractère même de l'école, s'il ne s'abstenait de tout enseignement qui parût favoriser une confession au détriment d'une autre ou qui impliquât la négation, directe ou indirecte, d'une religion quelconque, positive ou naturelle.

Cette neutralité rigoureuse serait peut-être, j'en conviens, assez malaisée à observer dans un cours d'enseignement secondaire ou supérieur, partout, en un mot, où le professeur peut avoir à exposer, du point de vue historique ou philosophique, les relations de la morale doctrinale avec la métaphysique et la théodicée. Mais à l'école primaire, que viendraient faire, je vous le demande, des spéculations de ce genre et à quoi serviraient, comme le remarquait si justement Jules Ferry, des pérégrinations sur les origines de l'espèce humaine et sur les destinées de l'univers? Il n'y aurait pas de contresens plus absurdes ni d'égarements plus périlleux. Non; l'école primaire n'est pas un lieu propice à des leçons *ex professo* sur la morale. L'instituteur n'a pas à monter dans sa chaire pour définir aux enfants le bien et le mal. Il n'a qu'à profiter de toutes les occasions qui lui sont offertes, en classe, en récréation, en promenade, pour converser avec les enfants et pour leur présenter, sous une forme vivante et concrète, les conclusions morales qui se dégagent des incidents de la vie journalière, des fables récitées, des dessins corrigés, des jeux, des petites querelles, de tout et de rien.

« Voici ce qu'il faut faire, voici ce qu'il ne faut pas faire : ne pas mentir, ne pas convoiter le bien d'autrui, honorer la vieillesse, obéir aux parents, ne pas être paresseux, ne pas être égoïste, ne pas avoir peur... » Bref, ce que je pourrais appeler, messieurs, l'alphabet de la sagesse et de la raison, l'A B C de cette bonne et traditionnelle morale qui, dans tous les temps, sous tous les climats et sous l'empire de toutes les religions, a fait la loi fondamentale des peuples policés.

Personne, là-dessus, n'a mieux parlé que Jules Ferry, et voici quelques phrases de lui, que vous connaissez sans doute et que je voudrais voir gravées sur le marbre dans toutes les écoles de France : « Au moment de proposer aux élèves un précepte, une maxime quelconque, disait-il aux instituteurs, demandez-vous s'il se trouve, à votre connaissance, un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait, de bonne foi, refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire. Sinon, parlez hardiment, car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse, c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'humanité. Si étroit que vous semble peut-être un champ d'action ainsi tracé, faites-vous un devoir d'honneur de n'en jamais sortir; restez en deçà de cette limite plutôt que de vous exposer à la franchir; vous ne toucherez jamais avec trop de scrupule à cette chose délicate et sacrée qu'est la conscience de l'enfant. »

Grande et noble tâche.

Ah! messieurs, qu'on ne s'imagine pas que la tâche ainsi définie et circonscrite soit banale et insignifiante. Je sais bien qu'elle ne relève ni de l'apostolat ni de la philosophie. Mais telle qu'elle est, elle a sa grandeur et sa beauté. Les instituteurs n'ont-ils pas à se mesurer, tous les jours, avec cette multitude de défauts et de vices enfantins qui lassent parfois les esprits les plus patients et les volontés les plus fermes? Et les victoires obscures et silencieuses qu'ils gagnent, à la longue, sur des

natures rebelles, ne sont-elles pas souvent plus difficiles et plus honorables que des triomphes retentissants? Il en est, voyez-vous, comme de ces vertus domestiques qui, pratiquées avec une minutieuse persévérance, exigent parfois plus de vrai courage qu'une action d'éclat, bruyante et momentanée.

Les enseignements civique et historique.

Mais la neutralité dont je parle, la neutralité que je veux absolue, j'allais presque dire ombrageuse, dans l'enseignement de la morale, n'est évidemment pas aussi facile à observer dans l'enseignement civique et dans l'enseignement historique.

Dans ces deux ordres de matières il n'est pas toujours commode de découvrir des vérités consacrées par le consentement universel. Tel régime politique est vanté par les uns et décrié par les autres ; tel fait célèbre est admiré par ceux-ci, défloré par ceux-là. Au milieu de ces contradictions, que va faire l'instituteur?

Devra-t-il se borner, dans l'enseignement civique, à exposer le mécanisme constitutionnel, le fonctionnement des pouvoirs publics, l'organisation administrative, sans mettre en lumière les principes de 1789, sans indiquer à l'enfant les éléments vitaux des sociétés modernes, sans faire aucune allusion à la souveraineté nationale, au suffrage universel, à la liberté, à l'égalité des citoyens? Se confiner daus une pareille besogne, ce ne serait plus se résigner à l'effacement, à l'abdication, à l'anéantissement; ce serait se condamner à ne plus donner qu'un enseignement inerte et vide, verbal et automatique, un enseignement d'immobilité, d'esclavage et de mort. Qu'on recommande à l'instituteur de parler, ici comme ailleurs, avec mesure, avec convenance et avec tact, rien de mieux! Mais qu'on ne vienne pas, par travestissement ou par superstition de la neutralité, lui demander d'oublier qu'il est chargé de former les futurs citoyens d'une République.

Dans l'enseignement de l'histoire, l'instituteur devra-t-il, d'autre part, se contenter d'énumérer des dates ou d'énoncer des faits, dépouillés de toute appréciation, secs et décolorés? Ce serait méconnaître que même élémentaire, même enseignée à des enfants, l'histoire est une résurrection; qu'elle n'est pas faite

pour encombrer et alourdir de détails fastidieux la mémoire de l'élève, mais pour lui faire saisir par grandes masses, dans une vue générale et rétrospective, la marche de l'humanité et de la vie de la France. Il faut donc bien que le maître éclaire les événements, les rattache les uns aux autres et les déroule de son mieux sous les yeux de l'enfant. Mais dans cet enseignement, que la liberté seule peut vivifier, le maître a, bien entendu, le devoir de se tracer certaines limites et de s'imposer à lui-même une discipline.

Je suppose, par exemple, qu'il touche à des faits à quoi l'Église ou la Réforme auront été mêlées. Comment se hasarderait-il à les décrire sans s'être d'abord promis de ne froisser aucune conviction religieuse et de ménager tous les sentiments sincères?

Je suppose qu'il parle des choses du passé et qu'il évoque de grandes figures d'autrefois, telles que saint Louis, Jeanne d'Arc, Henri IV, Louis XIV, Napoléon. Ce sera, je n'en doute pas, sans parti pris de les rabaisser et avec un esprit assez large et un cœur assez haut placé pour tout comprendre et tout admirer de ce qui a contribué, dans le cours des siècles, à la formation, au développement et au prestige de la France.

La question des livres.

Et je suis assuré qu'il montrera les mêmes scrupules dans le choix des livres scolaires. C'est encore Jules Ferry qui a voulu que ce choix appartînt aux instituteurs, parce qu'ils sont responsables. Il a pensé que la sélection des ouvrages ou la détermination des méthodes scolaires ne pouvait être laissée ni à l'administration centrale, ni aux municipalités. Hormis la surveillance nécessaire du gouvernement — du gouvernement contrôlé par la représentation nationale, — hormis le recours très légitime, ouvert par la loi du 27 février 1880 aux pères de famille, en premier ressort auprès de l'autorité académique et, en appel, auprès du ministre, les maîtres sont libres de dresser, comme ils l'entendent, la liste des livres scolaires.

Prérogative importante qui engage sérieusement leur responsabilité morale et dont ils doivent user, comme ils l'ont toujours fait dans la Meuse, avec infiniment de vigilance et de circonspection.

Mais le livre n'est pas l'école; le livre n'est même pas la leçon; il est un auxiliaire et rien de plus; il est le conseiller et le guide du maître; mais c'est le maître qui, avec ou sans livre, reste le guide et le conseiller des enfants. Que signifierait la neutralité, même impeccable, du livre, si elle était altérée et dénaturée en classe par les commentaires oraux?

Elle ne serait plus qu'illusion et leurre. C'est l'instituteur qui personnifie l'enseignement. Tant vaut le maître, tant vaut la leçon.

Républicain et patriote.

Voilà pourquoi, messieurs, il est nécessaire que le maître demeure pénétré de l'esprit des lois scolaires et les applique sans défaillance ni infidélité; et voilà pourquoi il n'est pas moins nécessaire que le maître soit, tout ensemble, républicain et patriote.

Je sais mieux que personne combien ces recommandations sont superflues dans nos pays de l'Est, où il n'est pas un instituteur qui ne soit également dévoué à l'idéal démocratique et à la grandeur nationale. Voyez-les à l'œuvre dans nos villes, dans nos bourgs, dans les plus humbles de nos villages. Ils sont tous attachés aux idées modernes, ils cherchent tous à les répandre autour d'eux; mais ils aiment la France tout entière, dans son passé comme dans son présent; ils n'ont pas la candeur ou la sottise de croire qu'elle se soit formée brusquement au courant du dix-huitième ou du dix-neuvième siècle; ils savent qu'elle s'est lentement constituée et unifiée sous les auspices du temps; et s'ils professent que la Révolution a resserré les liens de la communauté française et fortifié la conscience nationale, ils comprennent que ce grand mouvement d'émancipation a été l'aboutissement d'une longue suite d'efforts et le fruit de vertus héréditaires qu'un pays déjà puissant et glorieux s'était transmises, avec ses souvenirs et ses traditions.

Aussi ne craignez rien. Ce ne seront pas les instituteurs meusiens qui auront la puérilité de vouloir répudier le passé de la France. Ils trouvent cette fantaisie aussi ridicule que la folie d'un homme qui, arrivé à la cinquantaine, se flatterait de n'avoir plus aucun lien avec son enfance et avec sa jeunesse. Toutes nos

gloires anciennes leur sont aussi chères que nos gloires récentes, et nos gloires militaires ne le cèdent pas, dans leur estime, à nos gloires civiles.

Tragiques et inoubliables souvenirs.

C'est que les plus âgés d'entre eux ont eu sous les yeux, sur nos coteaux et dans nos plaines, l'inoubliable leçon du droit violé, du sol natal envahi et de la France mutilée; et ceux qui sont trop jeunes pour avoir fait personnellement l'expérience de ces tristesses inconsolées ont retenu ce que leur ont rapporté leurs aînés. A deux pas d'une frontière douloureuse, dans une province qui est le boulevard de la France, comment se trouverait-il un instituteur pour écouter les conseils amollissants des internationalistes ou pour céder aux suggestions insidieuses d'un pacifisme béat? Non, non, la Lorraine a trop souffert pour s'attarder à des paradoxes, et dans notre atmosphère saine et purifiante, les sophismes pernicieux sont rapidement éventés. Il n'y a chez nos instituteurs ni divergences, ni dissidences. Ils sont unanimes à considérer que la partie la plus importante de leur mission est de donner à la France de bons citoyens et que le premier devoir d'un bon citoyen, dans l'état actuel de l'Europe et du monde, est d'être un soldat courageux et discipliné. Ils peuvent dédaigner les attaques dont ils sont l'objet. Ils n'ont jamais trahi et ne trahiront jamais, j'en suis sûr, la confiance que la République a mise en leur dévouement et en leur patriotisme éclairé. C'est dans cette conviction que j'invite les membres du congrès à saluer, d'un applaudissement cordial, l'école laïque et le personnel enseignant.

La Question des Études secondaires [1].

[Les idées développées dans le discours que nous reproduisons ci-après peuvent comporter certaines réserves; mais on lira, sans doute, avec intérêt la thèse que l'orateur a brillamment soutenue. N. D. L. R.]

Je crois deviner assez bien dans quel état de résignation courtoise vous attendez un discours auquel vous pardonnez d'avance d'être ennuyeux s'il réussit à ne pas l'être trop longtemps. Laissez-moi vous prier d'abord de mêler à cette résignation un peu de pitié pour le malheureux que l'affectueuse insistance de votre proviseur transforme pour un jour en orateur, sans lui donner, hélas ! l'éloquence ou l'esprit qu'exigerait ce rôle.

Vous m'écouterez, peut-être, pourtant, si je touche à un sujet auquel se lient pour vous ces inquiétudes ou ces hésitations pénibles que l'on ressent quand on doit choisir le cycle d'études où s'engage un enfant. Je les connais comme vous puisque j'ai dû résoudre ce problème, et comme élève et comme « parent » d'élève, une première fois quand, à quatorze ans, laissé libre d'agir, je quittais les classes de latin pour y revenir quatre jours après, une seconde fois maintenant, où je crois devoir écarter mon fils de la voie qui m'avait jadis paru la meilleure et qui, au surplus, l'était peut-être alors.

Ce sont là des questions difficiles, où la controverse devient parfois aigre, à cause même de l'importance des décisions qu'il faut bien prendre. Mais il reste facile d'éviter ce danger si l'on garde présent à l'esprit l'évident et noble désir de bien faire qui

1. Discours prononcé à la distribution des prix du lycée Buffon par M. Jean Perrin, Président, professeur à la Faculté des Sciences de Paris.

anime tous les hommes quand il s'agit de guider leurs enfants. Aussi j'espère n'employer aucune parole intolérante ou blessante, et je peux espérer, d'autre part, aider quelques-uns d'entre vous à prendre conscience de ce qu'ils préfèrent vraiment, et tout au moins les amener à mieux comprendre la pensée de ceux que peut-être ils regardent comme des novateurs dangereux.

Il s'agit, vous l'avez compris, du conflit qui s'est élevé entre le vieil enseignement gréco-latin et les enseignements récents où l'on s'est efforcé de tenir compte des changements profonds qu'a subis dans le dernier siècle le monde civilisé. Vous savez comment, tout d'abord, on créa un enseignement dit spécial à tendances nettement utilitaires, qui fut, sauf exceptions, le refuge des élèves médiocres ou moins que médiocres, et qui de ce fait échoua. Vous savez comment il fut remplacé par un enseignement « moderne » ayant cette fois pour but de réaliser une culture désintéressée, mais sans aucun appel au grec et au latin. Vous savez enfin, et c'est l'œuvre des programmes de 1902, comment on étendit cette tentative en créant une variété plus grande d'enseignements, où, selon ses tendances, on peut choisir entre quatre genres de culture générale, regardés comme équivalents, latin-grec, latin-sciences, latin-langues vivantes, sciences-langues vivantes.

*
* *

On pouvait penser, et personnellement je pense, que cette organisation n'a pas encore assez de souplesse, ne réalise pas encore des facilités de développement qui suffisent à la diversité des aptitudes. On peut se demander si, par exemple, il est bien sûr qu'il faille absolument connaître plusieurs langues pour appartenir à ce qu'on veut appeler l'Elite. Et il me semble, je l'avoue, que certains esprits feraient mieux d'avoir trois fois plus d'idées que d'avoir trois manières de les exprimer. Il me semble que le temps est court, qu'en définitive ce qui est consacré à une acquisition est retiré à une autre et qu'il est excessif d'imposer à *tous* l'effort qu'exige l'assimilation de deux langues étrangères. Une section de littérature française et sciences, que réclame mon collègue et ami M. Brunot, s'ajouterait donc utilement aux sections déjà existantes.

Mais il s'en faut que ce soit tout, et l'on peut s'étonner également de la part d'arbitraire qui subsiste dans le choix des matières qu'on déclare convenir à une culture générale. Peut-on, par exemple, si l'on y songe, ne pas éprouver quelque stupeur à constater que dans le grand pays d'art qui est le nôtre, l'éducation artistique est *toujours* reléguée au second plan, sinon même inexistante. Quand nous savons quelle place tiennent les préoccupations artistiques dans la vie des hommes vraiment cultivés ne devons-nous pas trouver singulier qu'elles n'aient, on peut dire, aucune place dans notre enseignement. Pourrions-nous trouver déraisonnable qu'on organise des cours d'études réguliers où l'histoire de l'art, le dessin, le modelage, la musique prendraient autant d'heures que font aujourd'hui, selon les cycles, le latin ou l'allemand? Le grand nombre de savants ou de littérateurs même que j'ai vus s'intéresser aux choses d'art plus qu'aux discours de Cicéron, me fait penser que des sections arts-littérature, arts-sciences pourraient bien enlever leurs meilleurs sujets aux sections latin-langues ou latin-sciences.

Il est donc bien aisé de concevoir des groupements d'études plus nombreux et aussi importants que ceux auxquels on s'est arrêté jusqu'ici. Chacun méritera le beau nom de culture générale, s'il permet à ceux qui le suivent de s'intéresser à autre chose qu'à des applications d'intérêt immédiat, en les rendant capables de se passionner pour des idées et de reconnaître la Beauté.

*
* *

Or voici que les partisans des langues mortes, loin de souhaiter ou d'accepter un élargissement sans cesse plus compréhensif des programmes, non contents de la place qui leur est laissée dans la section latin-grec et même dans les autres sections de latin, tentent un retour offensif pour imposer la vieille discipline des Humanités à tous ceux dont ils veulent former la classe dirigeante. Groupant autour d'eux les nombreux esprits qu'effraient les changements rapides, ils ont conquis à leur cause de grands journaux, ils ont su inquiéter l'opinion et un instant ils ont pu espérer qu'on reviendrait sur l'œuvre commencée en

1902. Ils viennent d'échouer, et, à voir les choses de haut et de loin, il n'est pas douteux qu'en définitive ils échoueront et ne pourront pas arrêter une évolution que des causes profondes rendent inévitable. Mais un recul provisoire serait encore possible, et c'est pourquoi toute discussion me paraît bonne qui permet de leur enlever des partisans.

Quelles sont donc les raisons par lesquelles ils croient justifiées leurs exigences? Laissez-moi les redire en quelques mots, afin de tâcher d'y répondre.

*
* *

C'est d'abord l'affirmation, donnée sans preuve, que, pour bien posséder sa langue, il faut, plutôt que d'apprendre cette langue, connaître celle dont elle dérive. A ce compte, j'ignore d'abord pourquoi, plutôt que le latin, nous n'apprendrions pas sérieusement le vieux français, que nous ignorons presque tous, et qui, pourtant, s'est exprimé en œuvres assez belles pour qu'il existe à l'étranger de nombreuses chaires de littérature française médiévale,... généralement occupées par des Allemands. J'ignore aussi pourquoi, si l'on remonte vers le passé, il suffit de s'arrêter au latin, et je suis terrifié en songeant que, peut-être, il est également nécessaire de savoir la langue mère de la langue mère, auquel cas personne absolument n'a jamais su le français!

Mais, sans discuter tant, Sophocle ou Démosthène savaient-ils la langue inconnue dont dérivait leur langue, Virgile ou Tacite étaient-ils à cet égard plus instruits? Enfin, si l'Hellade vaincue conquit ses conquérants, le grec fut-il pour eux autre chose qu'une langue vivante, leur anglais ou leur allemand en quelque sorte?... Que des philologues s'occupent de l'origine des langues, rien de mieux; qu'ils s'occupent ici de celle du français plus que de celle de l'arabe ou du chinois, rien de mieux encore; mais qu'on ne puisse être un homme cultivé si l'on n'étudie pas ce point d'histoire, c'est ce qu'on est bien forcé de nier dans la mesure même où l'on admire les grands écrivains de l'antiquité.

A titre correctif, j'accorde que le sens de certains mots savants, fréquents surtout dans les sciences naturelles, peut être

approximativement deviné par ceux qui savent le latin et le grec; c'est là un argument qui frappe beaucoup de médecins; il a quelque valeur, il n'en a pas beaucoup. Interrogez nos étudiants, et souvent ces médecins même, sur les étymologies qui vous embarrassent; vous apprendrez sans peine que « philo » signifie celui qui aime et « phobe » celui qui craint, vous n'irez pas beaucoup plus loin. Pour ce bagage puéril, faut-il sacrifier six années d'études? Et puis sérieusement, quand on sait le vrai sens des mots, songe-t-on beaucoup à leur origine? Croyez-vous qu'un chimiste qui parle d'oxygène associe à ce mot, plutôt que les images familières qui caractérisent pour lui cette substance, les mots *oxus*, acide, et *gennaô*, j'engendre?

Un argument plus fort fait appel à la simplicité, à l'harmonie des œuvres anciennes, moins complexes que les modernes, et par là plus accessibles à l'âme enfantine, plus éducatives par suite. Mais cette simplicité, cette harmonie résistent parfaitement à la traduction. Comme beaucoup d'entre vous, j'ai tant bien que mal étudié *Œdipe Roi* dans le texte, et je l'ai vu jouer au Théâtre-Français. De bonne foi, est-ce à la scène française, ou dans le texte, que nous avons le mieux goûté la noble tragédie?

Quant à la beauté de la forme, à la cadence, au rythme, cela ne se traduit pas, bien entendu, et ceux qui réussissent à les sentir malgré l'ignorance complète où ils sont des prononciations anciennes (difficulté qui m'a toujours laissé un doute sur le degré de leur compréhension), ceux-là peuvent mériter qu'on les admire. Mais vous savez comme ils sont peu nombreux, comme il faut de peine, par suite, pour en venir où ils en sont, et vous comprendrez qu'à demander à tous cette peine qui a occupé leur temps presque entier, on tuerait bonnement d'autres supériorités, sans aucune compensation, car tel qui pouvait devenir un maître en musique, en peinture, en mathématiques, en chimie, faute de mémoire verbale, restera médiocre en latin.

Je ne vois plus qu'un argument, le plus sérieux à vrai dire, qui se fonde sur l'utilité de la gymnastique intellectuelle que sont le thème et la version. Respecter l'idée que l'on veut faire passer d'une langue dans une autre n'est pas chose facile et finit par donner à l'esprit qui surmonte cet obstacle une finesse et une précision qui sont des qualités de premier ordre. Mais,

pourquoi l'une des langues utilisables serait-elle forcément le latin? On dira que la différence plus grande des syntaxes rend l'exercice plus profitable qu'avec l'allemand et surtout avec l'anglais. J'y consens, mais sans voir en cet avantage de quoi payer une contrainte ployant tous les esprits au même genre d'efforts. Au surplus, à tant rechercher les différences de syntaxe, on pourrait avec avantage abandonner le latin pour le chinois; si l'idée fait sourire, bien que logique, c'est qu'au fond on ne s'inquiète pas tellement du motif allégué. S'imagine-t-on, d'ailleurs, qu'il n'est qu'un seul moyen d'apprendre la précision du langage? Pour mon compte, je dois surtout ce que j'en peux avoir à l'admirable professeur qui m'enseigna les mathématiques spéciales, et le premier sut me faire sentir ce que c'est qu'une pensée bien analysée.

Je ne me rappelle pas avoir vu donner d'autres arguments, car je ne peux compter pour tels ces déclarations vagues et pompeuses, où l'on se borne à affirmer avec une assurance surprenante ce qu'il faudrait démontrer.

J'attendrai, par exemple, au moins un commencement de preuve pour discuter si vraiment le latin forme l'esprit scientifique plus que la science, ou s'il convient d'avoir un indulgent dédain pour ces malheureux auxquels, dit-on, manqueront toujours, avec les langues mortes, « l'élégance et la distinction que donnent seules de solides Humanités ».

*
* *

Bref, c'est beaucoup déjà, étant donné encore une fois qu'on aurait dû organiser bien d'autres cultures secondaires, c'est beaucoup de laisser une partie de la jeunesse intelligente consacrer aux langues anciennes presque la moitié de son effort. C'est beaucoup, et ce sera trop, à mon avis, tant que le nombre de ces jeunes gens, curieusement spécialisés au rebours des préoccupations générales, ne sera pas réduit à une très faible proportion, réduction qui se fera sans doute d'elle-même en deux ou trois dizaines d'années.

Et ce petit groupe de latinistes ne sera nullement l'Élite, comme on prétend parfois. Il en sera une partie, une toute petite

partie, sans plus. Qui donc, en effet, oserait prétendre qu'à traduire les *Tusculanes*, ou plutôt, semble-t-il, à essayer de les traduire, on prend la moindre avance, la moindre supériorité sur ceux qui dans le même temps, *dans ce temps aussi court pour tous*, auraient étudié Gœthe ou écouté Wagner?

*
* *

J'entends, et je comprends, les plaintes des humanistes qui voient avec tristesse la jeunesse devenir indifférente aux études qui les ont passionnés. Ils se consoleraient peut-être s'ils savaient comprendre que les aspirations humaines sont demeurées les mêmes, que leur objet seul a changé, et que ce qui faisait la valeur de la race refleurit sous une autre forme dans les générations qui viennent. L'éducation par la littérature, en quelque langue qu'elle se donne, éveillera les mêmes émotions, les mêmes désirs, les mêmes ardeurs; l'éducation par les formes et les sons, s'organisera, des connaissances inutiles s'éliminneront,... et, si la Souveraine des derniers jours, si la Science triomphante conquiert dans notre activité la place qu'occupaient d'anciens dialectes, elle ne sera pas, on vous le disait tout à l'heure, une antagoniste de la Poésie, et la Beauté ne verra pas son culte abandonné.

En doutez-vous? Faut-il vous rappeler comment, à mesure que la raison humaine projetait sur l'univers une lumière plus vive, la puérilité des cosmogonies primitives apparaissait plus pauvre et vraiment pitoyable auprès de la grandiose réalité?... Vous qui savez la distance et les dimensions du soleil, avec ses tourbillons, ses taches plus grandes que la terre, ses protubérances, sa couronne, avec ses orages formidables qui provoquent nos aurores boréales, avec tout l'inconnu, tout le mystère que révèlent ses masses profondes où la pression dépasse le milliard d'atmosphères, où la température atteint le million de degrés, pouvez-vous regretter, malgré le charme des vieux mots, le quadrige enflammé guidé par Apollon, qui s'élevait de l'Orient pour aller s'enfoncer dans la mer? Quand vous contemplez les étoiles, quand vous songez que chacune d'elles est un soleil avec son cortège de planètes et d'êtres vivants, pouvez-vous regretter de

ne plus voir en ces étoiles des clous d'or fixés à des cieux de cristal dont la terre serait le centre et la raison d'être?

Vous est-il indifférent, suspendus entre « deux infinis », de savoir que la matière est faite d'atomes aussi petits par rapport à un homme que l'est cet homme par rapport au soleil? Que ces atomes insécables pour nous sont à leur tour des univers où s'agite une poussière de corpuscules? Que dans ceux de ces petits univers, dont on dit qu'ils sont radioactifs, se produisent des explosions terribles, projetant des morceaux de l'atome avec des vitesses qui dépassent 20 000 kilomètres par seconde? Et, remontant d'un bond à l'infiniment grand, si vous apprenez que le feu central des planètes, que l'incandescence du soleil, que tout l'embrasement des étoiles géantes est produit par ces transmutations des atomes, n'aurez-vous pas quelque fierté des conquêtes de notre intelligence?

Sur notre petite planète même, que de poèmes encore pourra saisir notre imagination! On vous disait tout à l'heure, en un beau langage, la variété prodigieuse des formes vivantes actuelles, l'étrangeté du monde des insectes où semble exister une pensée incompréhensible à la nôtre; mais on évoquait aussi à vos yeux l'histoire de la Terre, les péripéties du drame dont elle est le théâtre depuis des milliers de siècles. Et, à ce propos, vous savez, je pense, que les géologues demandent, pour la formation des terrains qu'ont déposés les mers anciennes, des centaines et des millions d'années. Evaluation fantaisiste, pensait-on... Or, voici maintenant que les physiciens, dosant la quantité d'hélium emprisonné dans les roches radioactives, prouvent directement que ces roches sont froides depuis au moins cinq cents millions d'années. Pourriez-vous ne pas sentir un frisson d'admiration devant la merveille de cet accord qui nous livre avec précision le secret d'une antiquité formidable?

A travers les siècles sans nombre, partie d'un protoplasme informe, la Vie terrestre s'est déroulée. Si nous sommes au stade le plus avancé de cette évolution, nous sentons bien qu'elle est très loin de son terme, en admettant qu'elle doive en avoir un, nous sentons que l'humanité est en marche et que rien ne peut encore limiter les promesses indéfinies de l'avenir.

Notre grand devoir d'Hommes est, à ce que je crois, d'aider

de toutes nos forces à cette marche en avant, et toute éducation, toute culture n'ont en définitive de valeur que dans la mesure où elles accroissent le nombre et la force de ceux par qui la Civilisation et la Pensée progressent.

Enfants et jeunes gens, ayez pour Idéal d'être un jour de ceux-là, prenez de nos mains les outils que nous avons pu vous forger, et, comme faisait jadis l'humble ouvrier d'église aussi bien que le maître architecte, sachez travailler à la cathédrale dont vous ne verrez pas l'achèvement.

Une Opinion américaine sur l'Enseignement secondaire français.

On sait que le travail de nos Universités et nos méthodes d'enseignement attirent depuis quelques années les Américains du Nord, qui naguère s'inspiraient surtout des Allemands. Après avoir pris contact avec nos Facultés, ils veulent aussi connaître nos écoles primaires et secondaires. L'un d'eux, M. Frédéric E. Farrington, professeur d'éducation à l'Université de Texas, vient de publier un in-octavo de 450 pages entièrement consacré à nos lycées et collèges [1]. Son livre, destiné au public américain, est pour la plus grande partie un exposé historique et descriptif; il remonte jusqu'aux écoles de Charlemagne et d'Alcuin; chaque chapitre spécial relatif au latin, au grec, au français, aux mathématiques retrace les origines de chaque discipline depuis le moyen âge. Pour l'époque contemporaine il indique l'organisation universitaire, le recrutement des professeurs, le fonctionnement des lycées et des collèges, la nature et la matière des divers examens et concours, les règlements officiels, les programmes d'études tout au long, les emplois du temps et jusqu'à un menu d'un lycée d'internat et une liste de trousseau; cela avec une abondante bibliographie et toutes les statistiques qu'il a été possible de rassembler. Cette partie du travail est une compilation minutieuse, bien ordonnée, bien présentée et tou-

---

1. French secondary schools : an account of the origin, development and present organization of Secondary Education in France; Longmans Green and C°, New-York, 1910. — La *Revue pédagogique* a signalé ce livre dans son numéro du 15 mars 1911, p. 299.

jours exacte dans les faits. On peut s'étonner pourtant qu'un auteur aussi informé que M. Farrington parle d' « un certain Henri Estienne » et ne cite pas même le nom de Jules Ferry. Les vues rétrospectives, forcément très raccourcies, semblent n'avoir d'autre objet que d'expliquer au public américain combien notre enseignement secondaire a été lent à se former et à évoluer, et pourquoi il a eu et a encore tant de peine à prendre une position d'équilibre entre la tradition purement classique et la culture moderne. A vrai dire, si les changements sont bien indiqués, les causes sociales et simplement universitaires d'un conflit qui dure encore ne sont qu'entrevues çà et là, mais ni clairement dégagées ni présentées en aperçu d'ensemble. C'est le point faible de cet exposé historique de ne pas mettre en évidence l'unité de la culture française et les forces conservatrices d'une ancienne nation, solidaire d'un passé illustre. Mais pour nous l'intérêt du livre est dans les observations éparses que ses diverses descriptions suggèrent à l'auteur.

*
* *

Tout d'abord M. Farrington met en lumière ce qui ne satisfait pas un esprit américain dans notre système secondaire. Il remarque qu'il n'y a pas en France de limites marquées entre l'ordre primaire, les écoles secondaires et même l'enseignement supérieur; et il signale les écoles primaires supérieures qui font double emploi avec certaines classes des lycées, les classes élémentaires des lycées qui sont des cours primaires, enfin les classes de philosophie, les sections spéciales de préparation aux grandes écoles qui pourraient être rattachées aux Universités. De son point de vue américain, plus juste que le nôtre peut-être, il définit éducation primaire « l'instruction de l'enfant » et éducation secondaire « l'instruction de l'adolescent ». Rien de tel chez nous, où la différence des deux enseignements est en fait *sociale*; il y a des écoles pour les enfants du peuple, d'autres pour les bourgeois, et même certaines écoles libres pour les familles à prétentions aristocratiques. Le système n'a donc rien de démocratique. Pour l'être il faudrait encore qu'il fût gratuit. La gratuité n'est accordée qu'à un nombre minime de

fils de petits commerçants, d'ouvriers et de paysans; les parents mêmes ne la sollicitent guère; en revanche elle est donnée généreusement aux fils de fonctionnaires, et le lycée ou le collège est avant tout la première préparation aux fonctions d'État et aux professions libérales; l'institution n'intéresse pas directement la masse des citoyens. La raison profonde est que « l'esprit classique aujourd'hui même est la force dominante dans l'enseignement secondaire français » (p. 75).

Un autre caractère qui frappe l'étranger est l'organisation napoléonienne et la centralisation quasi-militaire du système. Certes l'auteur admire les garanties assurées par les différents conseils universitaires et il reconnaît qu'il y a rarement des démêlés graves, insolubles, ou dont les subordonnés sont les victimes innocentes; mais il constate en même temps que les membres de ces conseils sont en grande partie désignés par l'autorité, que les représentants élus sont en nombre proportionnel au rang universitaire et non au nombre des électeurs, sans parler des maîtres non représentés; enfin que les simples citoyens intéressés n'ont, à vrai dire, aucune voix dans ces conseils, puisque le ministre, en l'espèce le préfet, désigne les quatre membres du conseil général et du conseil municipal qui siégeront au conseil académique; enfin le recteur, autre autorité, peut arrêter toute question gênante. C'est la même conception qui fait du proviseur un « directeur administratif » et non un directeur de l'enseignement. Que ce despotisme éclairé soit, en partie au moins, nécessaire, l'auteur américain le soupçonne sans en bien connaître les raisons, presque toutes politiques; mais l'étonnement d'un étranger nous montre comme nous sommes arriérés dans l'exercice de la liberté et l'application des principes démocratiques.

Ce manque de liberté apparaît aussi à M. Farrington dans l'organisation matérielle et la vie journalière du lycée, dans la forme même de l'enseignement et les sanctions des études. — La condition de l'élève interne lui paraît fort peu enviable. « Tout le système force ce garçon à vivre une vie collective, plutôt qu'une vie individuelle, et cela donne une forte impression d'orphelinat, sinon de pénitencier, ou, pour employer un euphémisme que les critiques français préfèrent, de caserne » (p. 184). L'interne a

toutes ses occupations prescrites; il est toujours surveillé; il n'a aucune initiative; il a très peu d'argent de poche; il n'a pas un coin qui soit son domaine propre et il manque de temps pour rien faire selon son goût personnel. Et l'auteur, reprenant pour son compte les idées de M. Demolins, pense qu'un tel régime doit supprimer la volonté et tout esprit d'entreprise. La critique n'est pas nouvelle; elle est poussée à l'extrême, mais certes en partie fondée. L'auteur trouve « formidable » le chiffre du personnel nécessaire dans un lycée français; dans un lycée de Paris comprenant 950 élèves inscrits, dont 100 internes, 250 demi-pensionnaires, 80 externes surveillés et 520 externes libres il y a 99 maîtres (administrateurs, professeurs et répétiteurs) plus l'économe, ses commis, ses autres subordonnés immédiats, les surveillants d'internat et au moins 50 domestiques. Les élèves n'ont qu'à se laisser mener; on n'attend d'eux aucune initiative.

Les études elles-mêmes paraissent à M. Farrington laisser peu de place à la liberté individuelle. « L'esprit de l'élève français est réceptif plutôt que créateur ou même indépendant. Ce n'est qu'après les études secondaires que ces dernières qualités entrent en jeu. Si elles se développent, c'est malgré la méthode d'éducation plutôt que par elle. C'est l'héritage laissé par Loyola et ses successeurs, et leur influence est encore forte sur le caractère français, beaucoup plus forte que l'ardent esprit républicain de nos jours ne veut l'admettre ou se l'avouer à lui-même. Dans ses caractéristiques extérieures, l'enseignement secondaire français porte la marque évidente de la forte main de Napoléon, mais au fond les méthodes de travail et les idées fondamentales décèlent l'empreinte que le contrôle des jésuites leur a imposée » (p. 142). Et M. Farrington revient sans cesse sur l'importance exagérée que l'on donne au travail de mémoire, surtout dans l'étude des langues classiques, « en fait dans toutes les études linguistiques », et même dans la classe de philosophie. Ce travail de mémoire est pour lui la caractéristique de la manière française; elle est en contraste frappant avec les habitudes américaines, et l'on peut se demander s'il est vraiment utile de forcer les jeunes gens à apprendre par cœur cent ou cent cinquante lignes ou vers par semaine et toutes les semaines de l'année, et si l'effort exigé n'est pas hors de toute proportion avec les résultats obtenus. Ce

régime excessif n'aide certes pas la réflexion et il écourte ou supprime le temps nécessaire à l'assimilation des idées.

Enfin l'indépendance des élèves est encore restreinte par le système des notes, des classements, des compositions et des récompenses; M. Farrington est surpris de l'importance accordée par les maîtres et par les écoliers aux notes, aux places et aux prix. Il juge cette forme d'émulation mauvaise parce qu'elle est une servitude et donne aux petits Français, dès le plus jeune âge, le goût des distinctions honorifiques. Et il ne peut s'empêcher de railler la manie nationale des décorations; il relève dans le *Journal Officiel* les 5 317 palmes académiques de janvier, soit une pour 7 500 habitants, et il compte 2 000 noms dans le palmarès de Janson de Sailly, « si bien que ce devrait être une marque de distinction de n'avoir pas son nom dans ce palmarès ». Évidemment l'auteur ici encore condamne un excès : il sait que les compositions sont l'équivalent des examens dans les écoles de son pays, mais ce n'est pas sans raison qu'il associe toute cette comptabilité au régime d'administration qui règle et surveille tous les actes des élèves. — Il résume ces impressions en disant que les rapports entre maîtres et élèves sont intellectuels et collectifs plutôt que sociaux et individuels; et que leur attitude est celle de la contrainte et de la froideur[1]. Il est clair qu'il pense sans cesse à la liberté qui est le régime des écoles américaines mais n'est guère favorable, semble-t-il, aux études telles que nous les comprenons. M. Farrington lui-même reconnaît que le travail des classes supérieures de nos lycées équivaut aux études des premières années des Universités américaines et qu'à âge égal il y a une avance de deux ou trois ans à l'avantage de l'élève français.

*
* *

Aussi quand il vient au détail des études n'a-t-il le plus souvent que des éloges à faire. En premier lieu, ce qui pourra surprendre plus d'un professeur français, il considère les pro-

1. M. Farrington constate en revanche dans les lycées de jeunes filles une réelle intimité entre maîtresses et élèves; il y a vu partout vivacité et belle humeur.

grammes de 1902 comme tout à fait satisfaisants; bien qu'il note la surcharge de ces programmes et le surmenage infligé à l'élève consciencieux. « La section littéraire et la section scientifique s'étendent parallèlement avec les facilités les plus larges pour passer de l'une à l'autre. » Leur principal mérite, dit-il, est la souplesse (*flexibility*), cette possibilité pour l'élève de choisir le genre d'études qui lui convient le mieux et même en certains cas de changer son orientation. Un autre avantage considérable est la division en deux cycles, le premier représentant un cours complet d'études qui ne laisse rien d'interrompu. Les langues vivantes ont pris une importance de premier rang. Enfin les programmes reconnaissent à l'éducation scientifique une valeur différente sans doute de la culture classique, mais une valeur de culture non moins efficace. L'auteur semble croire terminée pour la France la lutte qui existe depuis trente ans dans l'enseignement secondaire entre ce qu'il appelle « l'utilitarisme » et « la culture pure », entre « l'humanisme » et « le réalisme ». Avec ses idées américaines il considère le latin simplement comme l'une des disciplines qui peuvent former un esprit; il ne lui reconnaît ni une place prépondérante ni un rôle nécessaire, et il ne semble pas concevoir bien la pensée de ceux qui y voient la première condition des études littéraires françaises.

Quand il passe en revue les diverses études, M. Farrington, qui forcément n'a pu voir qu'un nombre de classes très limité, a une tendance à généraliser trop vite et à croire notre enseignement beaucoup plus formel, plus abstrait et plus uniforme qu'il n'est certainement. Le procédé du mot à mot dans l'explication latine l'étonne; il n'ose le condamner quand il constate que les élèves ici savent mieux le latin qu'en Amérique. On peut penser que ce n'est pas une raison suffisante. Il est à bon droit choqué par la façon de prononcer les langues anciennes avec les sons français, sans accent ni quantité. Il signale simplement les exercices de l'étude du français; il juge ceux des classes élémentaires trop formels et extrêmement arides; « rien qui ressemble à une étude littéraire »; « à peu près aucune occasion pour l'élève d'exprimer sa pensée personnelle ». Et, reprenant une parole de M. Bréal, il reproche également aux devoirs des classes plus avancées d'être encore très souvent conventionnels

et artificiels. Le reproche est fondé. En revanche il trouve tout excellent dans certaines classes françaises latines, sauf bien entendu l'abus des récitations et le temps perdu à dicter des textes. L'enquête de l'auteur sur l'application et la portée des méthodes ne paraît pas avoir toujours été très pénétrante, et ses jugements semblent souvent inspirés par des livres ou des conversations plutôt que par l'observation personnelle. De même pour les langues vivantes, il ne voit pas autre chose dans l'enseignement direct qu'une « méthode de conversation ». Il est surtout frappé par les détails extérieurs et accessoires, la décoration de certaines salles, la correspondance interscolaire, les assistants étrangers, l'emploi du français, la disparité des enseignements; il semble avoir vu surtout les exercices mécaniques; il saisit imparfaitement quelle progression on a en vue et pourquoi l'étude littéraire est subordonnée à l'usage de la langue parlée ou écrite qui en est la préparation nécessaire. On peut croire qu'il les considère comme devant être distincts et indépendants. Enfin il trouve que les auteurs américains ne sont pas suffisamment représentés dans les programmes, sans nous dire d'ailleurs quels grands noms on pourrait ajouter. L'une des observations faites dans les classes de langues vivantes est à retenir : la récitation collective n'a donné au visiteur qu'une impression de bruit confus où il est impossible de distinguer la justesse de la prononciation et le sens même du texte récité. — Sur l'enseignement de l'histoire, des mathématiques, des sciences physiques et naturelles, l'auteur ne voit rien qu'à approuver, sauf la manière de travail du laboratoire; il trouve mauvais que les élèves n'y soient guère que des spectateurs; tout est préparé d'avance pour eux; ils n'ont rien à découvrir, mais de simples constatations à faire. — D'autre part l'enseignement de la géographie est, au jugement de M. Farrington, « sec et formel »; les interrogations, dit-il, « ne font jamais appel à la réflexion indépendante de l'élève »; on n'utilise pas les observations qu'il peut faire sur le terrain; la leçon du maître le dispense d'exercer son jugement pour dégager lui-même les faits importants (p. 232). — S'il fait ces critiques légitimes, l'auteur sait aussi rendre pleine justice aux professeurs, et partout il témoigne son admiration pour la clarté, l'ordre, la précision des leçons qu'il a entendues; « le

soin de la préparation caractérise tout l'enseignement français » (p. 295). Quant aux élèves il les juge défavorablement; il croit volontiers qu'ils n'ont ni spontanéité ni invention; pour lui ce sont surtout des machines à réciter. Cette appréciation surprend d'autant plus que les étrangers sont presque toujours frappés par la vivacité de nos écoliers.

*
* *

Il est facile de deviner, en partie du moins, ce qu'un professeur américain habitué aux vastes écoles de son pays, merveilleusement dotées et agencées, peut penser de l'installation de nos vieux lycées. Les plus anciens sont « lamentables ». A certains égards les nouveaux ne valent pas mieux, tel Louis-le-Grand, qui a coûté 9 millions, a une belle façade et partout des salles obscures. Nulle part ailleurs qu'à Paris l'auteur n'a vu autant d'élèves ayant mauvaise vue; en France, estime-t-il, on ne s'occupe pas des yeux des enfants. Le chauffage est jugé médiocre, mais c'est une opinion d'Américain pour qui 19° est juste le nécessaire; encore ne faudrait-il pas qu'un étranger pût affirmer être entré dans une salle de dessin où le thermomètre ne montait pas au-dessus de 7°. L'aération laisse « partout » à désirer; le manque de ventilation des écoles françaises est « proverbial » selon notre auteur; et, non sans malice, il raconte avoir entendu une leçon d'hygiène dans une salle encombrée où l'atmosphère était complètement viciée. Qui de nous ne connaît les tristes classes aux fenêtres borgnes qu'on oublie toujours d'ouvrir? Le torchon ou l'éponge sèche sont également contraires à une bonne hygiène, et il est rare de trouver une éponge mouillée. Un Américain remarque toujours avec surprise les petites dimensions du tableau noir, où l'on ne saurait appeler plus d'un élève à la fois et qui sert principalement au maître, alors qu'aux États-Unis les murs d'une salle de cours sont garnis de tableaux vastes et commodes. Ces questions d'organisation matérielle M. Farrington les voit avec un sens net et un esprit avisé. Il va sans dire qu'il a trouvé également des lycées bien construits, clairs et sains, et il sait les apprécier, de même qu'il loue sans réserve l'outillage des laboratoires.

*
* *

La conclusion du livre est que le lycée français est une excellente préparation aux examens. On n'y trouve pas le caractère pratique des écoles allemandes ou américaines. La préparation pratique, il faut en France la chercher dans les écoles spéciales de commerce et d'agriculture, dans certaines écoles municipales et départementales. Au lycée dans les études mêmes qui exigeraient l'expérimentation et le contact des réalités (physique, chimie, biologie), « le côté pratique est étrangement négligé » (p. 382). Le lycée français forme des penseurs d'idées (*idea thinkers*); il n'offre rien au penseur de faits (*concrete thinker*). C'est de plus un système de sélection qui met en évidence les sujets les plus aptes aux fonctions d'administration et d'autorité. Et l'auteur semble porté à croire que les autres sont sacrifiés, que les jeunes gens qui ne deviennent pas officiers, ingénieurs, médecins, pharmaciens, avocats ou professeurs sont comme dévoyés et perdus. Ici encore on reconnaît l'influence de polémiques déjà anciennes consignées dans divers ouvrages, et sans doute il y a encore fort à dire sur le caractère abstrait et théorique d'une notable partie de notre enseignement.

Pourtant M. Farrington le juge excellent selon la conception française; mais cette conception, il est clair qu'il la trouve assez étroite et assez stérile. Il conçoit mal ce que peut être pour nous a formation d'une élite intellectuelle. Il a une autre préoccupation; il voit le lycée français tel qu'il devrait être d'après le type américain. « D'après mes observations et mes enquêtes, dit-il, il y a dans les lycées absence complète de cet entraînement qui rend un jeune homme apte à faire face aux réalités, à traiter de pair avec ses semblables, entraînement que les exercices athlétiques et l'atmosphère plus libre de nos écoles américaines encouragent au plus haut point. La vie du lycée français est une existence étriquée et irréelle où l'absence de spontanéité et d'individualité fait prime » (p. 185). Ces réflexions pourraient être signées Demolins, et l'auteur suit facilement les pas d'un Français qui avait la manie anglo-saxonne, mais qui, il faut le reconnaître, nous a éclairés sur nos errements. Ce qui était vrai en 1895 ne

l'est certes plus au même degré. L'internat est de plus en plus délaissé; les jeux athlétiques ont pris dans nos lycées un développement considérable, et M. Farrington le constate. S'ils n'ont pas pris l'importance encombrante qu'ils ont dans la vie scolaire anglo-saxonne, nous nous félicitons de cette modération qui, pour M. Farrington, est une infirmité. Et d'ailleurs, où et comment a-t-il pu constater que les jeunes gens français étaient moins aptes que d'autres à vouloir, à entreprendre et à agir, et cela à cause de l'enseignement du lycée? Comme si l'habitude de l'ordre et du travail n'était pas aussi une force, et l'aptitude à voir et à raisonner juste une préparation à bien vivre. Les habitudes sociales des Français, les sentiments tyranniques de la famille française, la prudence traditionnelle des classes moyennes de ce pays ne sont pas choses imputables à l'enseignement des lycées. Conclure comme M. Farrington que le jeune Français longtemps comprimé par le lycée ne sait pas user de sa liberté, a moins d'habileté et de capacité que le jeune Anglo-Saxon, pour résoudre les difficultés de la vie, c'est assurément mal voir le problème, c'est faire une généralisation trop vaste pour être juste et c'est oublier l'activité présente de notre pays dans les œuvres de création matérielle, comme dans celles de la pensée. Néanmoins il est incontestable que M. Farrington a dit quelques vérités utiles.

L. Bourgogne.

Les nouveaux Programmes de Dessin.

Deux ans bientôt se seront écoulés depuis la publication des instructions concernant l'enseignement du dessin à l'école primaire et la pratique ne paraît pas encore en être généralisée. « C'est que, dit-on, une pluie de « nouveautés » s'étant, depuis un quart de siècle, abattue sur l'école primaire, la question se pose de savoir si la réforme réalisée n'est pas, elle aussi, une « mode pédagogique » et comme telle éphémère ». — Qu'on se rassure. — Les récents programmes de dessin répondent à d'urgentes nécessités économiques et la méthode d'enseignement est intimement liée à la nature de l'enfant : la réforme accomplie a donc une base solide qui en garantit la durée et la stabilité. — On dit aussi : « Mais l'enseignement nouveau dépasse la portée de l'école primaire qui doit rester pratique et utilitaire ». — Il ne la dépasse point parce qu'il est utile. Entendons-nous sur le sens du mot : est utile à l'homme tout ce qui lui rend la vie plus facile et plus riante ; tout ce qui le cultive et le grandit ; tout ce qui l'unit plus étroitement à ses semblables. Nous verrons si l'enseignement du dessin ne peut pas produire quelques-uns de ces heureux effets et à quelles conditions le succès nous en paraît assuré.

I. — Pourquoi faut-il enseigner le dessin?

Dessiner implique l'observation scrupuleuse d'un objet, l'analyse attentive de sa forme et de sa couleur, en un mot la connaissance du modèle. Cette condition doit être réalisée pour que la représentation graphique, l'image — travail de l'œil, de l'esprit et de la main, expression du sentiment propre de son auteur — soit à la fois sincère, caractéristique, originale.

Il est éducatif. — Définir ainsi le dessin, n'est-ce pas recon-

naître l'impossibilité de le pratiquer à l'école primaire? Au contraire. L'enfant est prédisposé à recevoir cet enseignement : il est grand coloriste et judicieux observateur — parfois à nos dépens. — Il a sa façon, bien à lui, d'exprimer graphiquement ce qu'il voit ou ce qu'il devine. Évidemment, des qualités lui manquent : ses observations sont plus rapides que pénétrantes; il a plus de hardiesse que de goût; son imagination déborde de fantaisie. A nous donc de développer, par le dessin, les qualités qu'il a et de lui faire acquérir celles qu'il ne possède qu'à demi, l'habileté manuelle, un coup d'œil aigu, une attention forte, une curiosité sérieuse, une imagination disciplinée.

Il est « utile ». — Mais, restons sur le terrain « utilitaire » et examinons si le dessin ne joue pas dans la vie quotidienne, dans la vie économique un rôle très important.

Le dessin est l'une des nombreuses formes sous lesquelles l'homme exprime ses pensées, ses sentiments. Il a même, sur plusieurs, l'avantage appréciable de se mal prêter à la dissimulation. Il précède, dans l'histoire, l'écriture proprement dite, si l'on en croit Kipling[1] et si l'on en juge par les hiéroglyphes qui font revivre en notre esprit des temps fort reculés. Et comme l'une de ses formes est la copie du réel[2], elle traduit avec précision des idées que l'écriture ou le langage parlé présenteraient d'une manière équivoque ou incertaine. — Vous serez presque toujours bien servi, si vous faites exécuter le travail qui s'y prête d'après un dessin (croquis géométral ou croquis perspectif); vous le serez souvent fort mal, lorsque vous vous contenterez d'exposer, verbalement ou par écrit, votre désir ou votre projet. Avez-vous remarqué que certaines gens — de ceux qui savent dessiner — ont toujours le crayon à la main et sont tout de suite portés à figurer sur le papier la chose dont ils vous parlent et que vous n'entendez point? Il faut que nos élèves deviennent ces gens-là et qu'ils aient à leur arc, grâce à nous et au dessin, une corde de plus.

D'ailleurs, parmi eux, de combien l'industrie aura-t-elle besoin? Le nombre en ira croissant. Peut-on dire que tous les ouvriers qu'elle emploie actuellement possèdent les qualités

1. R. Kipling, *Histoires comme ça* (La première lettre).
2. Le dessin « à vue ».

requises? Qu'au moins, l'enseignement du dessin facilite la sélection nécessaire. Devinons, grâce à lui, les carrières susceptibles de tenter l'écolier; celles où il pourra se dépenser de la façon la plus conforme à ses goûts, la plus fructueuse pour lui-même et pour le corps social. Tel enfant, qui aime et comprend le dessin, deviendrait un bon architecte, un excellent décorateur : on en fait, par hasard, un commerçant. Tel autre, qu'une famille mal informée tient à diriger vers un métier d'art, serait bien mieux à sa place dans une officine ou derrière un comptoir. L'enseignement du dessin peut nous aider à ne forcer le talent de personne.

Il est utile à beaucoup. Quel est l'homme, travailleur de la ville ou des champs, qui peut, sans souci ou sans regret, se dispenser de savoir tracer un croquis rapide, une ornementation simple, de lire une épure ou un plan coté? Nous en connaissons peu.

Mais il reste entendu que l'enseignement du dessin ne vise pas « à faire des artistes[1] ». Il doit concourir à la formation d'hommes d'esprit clair et de sens pratique, qui connaissent ce qu'ils voient et qui voient ce qu'ils font. Il ne cherche nullement à créer une sorte « d'aristocratie ouvrière ». Il tend au contraire, en développant le goût de chacun, à établir un lien de plus entre tous les travailleurs, quel que soit leur centre d'activité, le bureau, l'atelier ou la terre.

Il est moralisateur. — Il vise encore plus haut : ne peut-on pas espérer que si le dessin est incorporé à la vie de l'école, il devienne habitude chez l'enfant, besoin chez l'adulte dont il sera capable de modifier d'heureuse façon la tournure d'esprit et d'épurer le sentiment? La pratique du dessin peut engendrer l'amour du beau, et quand on aime les belles choses — belles formes, naturelles ou créées, belles couleurs, belles pensées — on est très fort contre les laideurs morales. Aussi bien, puisque nous parlons de l'école primaire — école du peuple — persuadons-nous que Channing avait raison qui disait : « L'amour du beau doit surtout être développé chez l'homme dont la condition, exigeant un travail pénible, donne de la rudesse à l'esprit[2]. »

---

1. Instructions officielles.
2. Channing, *De l'élévation des classes ouvrières.*

II. — La place du dessin à l'école primaire.

Ainsi donc, le dessin exige la mise en œuvre de tant de puissances, paraît si propre à contribuer au développement de l'être humain, il est si réellement utile, qu'il doit occuper à l'école primaire une place très importante. Laquelle ? — Les instructions du 27 juillet 1909 s'expriment ainsi sur ce point : « Tout ce qui l'incorporera à la matière des études primaires et le mêlera à la vie intellectuelle de l'école, répondra au but visé. Le maître qui comprendra sa tâche d'éducateur s'ingéniera à combiner le dessin à tous les enseignements. »

Signalons tout de suite l'écueil : sous prétexte d'observer les instructions et les programmes et pour suivre les suggestions de son propre goût, tel instituteur sera tenté peut-être de donner au dessin une place prépondérante. Qu'il s'en garde. Le dessin ne doit pas, aujourd'hui plus qu'hier, supplanter les enseignements qui — à l'école — sont et resteront fondamentaux : le français, la morale, le calcul ou l'histoire... Les besoins particuliers de ses élèves, le milieu dans lequel il opère, la durée de la scolarité guideront le maître quant à la place exacte à donner au dessin, à tel genre de dessin. Il n'est pas possible ici de tracer un plan d'études qui s'applique à toutes les régions, à toutes les écoles. Disons seulement que le dessin peut, sans demander plus de temps, remplacer utilement nombre d'exercices surannés ou stériles, en vertu même des précisions qu'il exige et des efforts d'esprit qu'il impose : fastidieux exercices de copie, résumés interminables ou répétés, dictées soporifiques. Ajoutons que, puisqu'il plaît aux enfants, on peut ne pas craindre d'en user hors de classe comme « exercices de maison » ou comme « devoirs de vacances ». La mesure? On la trouve dans les circonstances tirées de la vie de famille, de la vie scolaire, de la vie économique.

Mais l'expérience — l'observation de faits constatés — nous donne le droit de penser que la pénétration de tous les enseignements par le dessin est possible. Il en est auxquels le dessin se lie naturellement : la géométrie et l'arithmétique, les sciences physiques et naturelles, les leçons de choses, de travail manuel. — Essayez — à défaut d'objets concrets — de donner une idée nette

des lignes, des surfaces et des volumes sans le dessin. — Vous ne fixerez pas ces notions d'une manière durable dans la mémoire de vos élèves s'ils ne les dessinent point; il faut que l'impression graphique s'ajoute au souvenir visuel. Que d'abstractions seraient évitées, de vérités mises en lumière, si certaines leçons d'arithmétique (fractions ordinaires ou décimales, partages proportionnels, etc.) étaient fondées sur le dessin. Croit-on que les « résumés de science » ne seraient pas quelquefois avantageusement remplacés par le croquis rapide du phénomène étudié, de l'appareil ou du matériel employé, de la « chose » observée? — L'exercice de travail manuel serait rendu vivant, il serait impatiemment attendu, si l'enfant ayant créé lui-même son modèle, était appelé à l'interpréter. — Quant aux devoirs d'ordinaire si froids de morale, d'instruction civique, de français ou d'histoire, comme ils seraient vivifiés par des illustrations simples, bien adaptées au sujet, originales! Qui ne voit l'avantage de cette « imagerie » nouvelle : le sujet proposé tourné et retourné dans l'esprit de l'enfant, jusqu'à ce qu'il y prenne corps, qu'il s'y réalise sous la forme concrète qu'exige le dessin. Que d'efforts susceptibles de donner de la netteté à la pensée, à l'imagination un vigoureux élan de la puissance et de la solidité à l'esprit tout entier!

III. — Comment faut-il enseigner le dessin?

Un principe projette sa clarté sur tout ce qui touche à l'enseignement actuel du dessin; une règle de conduite pédagogique est la clé de voûte de toutes les autres, c'est *un appel constant à l'intuition*, acte naturel et spontané de l'intelligence « par lequel l'esprit saisit une réalité sans effort, sans intermédiaire, sans hésitation[1] ». Nous prendrons désormais la nature — c'est-à-dire la réalité — comme modèle et nos élèves l'interpréteront avec liberté. Donc, plus de figures géométriques sèches et abstraites, plus de dessin dicté, tout cela n'est pas « réel »; plus de copies, car ce sont là choses mortes.

Du choix des modèles. — Que la nature soit « prise comme base ». Elle est assez riche pour pourvoir à nos besoins. Elle

1. F. Buisson, Conférence sur l'enseignement intuitif.

met à notre disposition sa végétation capricieuse et toujours renouvelée :

Ses plantes, aériennes ou aquatiques ;

Ses racines, rondes comme des boules, pointues comme les épieux, faites de mille fibres, déformées en bulbes, renflées en tubercules ;

Ses tiges, lisses, rugueuses ou craquelées, renforcées de nœuds, recouvertes d'écailles, ornées de lichens ou de mousses ;

Ses feuilles, vives ou mortes, simples ou lobées, timides ou superbes ou puissamment armées, légères et gracieuses, lourdes et retombantes, fières, mélancoliques, languissantes, endormies ;

Ses fleurs, toutes dissemblables malgré leurs liens de parenté, leurs colorations hardies, leurs tons éteints ; si jolies dans l'isolement, si belles, si harmonieuses en brillant assemblage ;

Ses fruits verts ou mûris, secs ou charnus, ses gousses, ses grappes, ses épis...

La nature est la source inépuisable. Elle a sa faune, ses bêtes qu'aime l'enfant ou dont on lui fait peur, le coquillage, l'insecte, l'oiseau. Elle a ses paysages, paisibles ou heurtés, animés ou déserts, colorés ou ternis. Elle a l'enfant et ses costumes divers, ses attitudes familières et mille fois observées ; l'homme, sa demeure, ses outils et tout ce qu'il façonne pour ses besoins ou son plaisir.

N'y a-t-il pas là de quoi nous satisfaire ? Mais choisissons toujours nos modèles parmi les choses simples, parce que la simplicité unie à la nature est belle et parce que seule elle est accessible à l'enfant. D'instinct il la comprend, il l'analyse d'un regard. Elle ravive en lui des souvenirs, évoque des images, associe des idées de forme et de couleur qui l'aident à connaître et à comprendre la nouveauté qu'on lui propose et à l'interpréter.

De la traduction des modèles. — Nous savons ce que doit être le modèle, il s'agit de le traduire « directement et naïvement ». Que faut-il entendre par là ? Deux choses :

La première, c'est « qu'aucune pratique géométrique ne devra s'interposer entre l'enfant et le modèle naturel qu'il dessine » : bien voir d'abord le réel, le sentir et le rendre avec sincérité, telle doit être la préoccupation de l'élève en face de la nature.

La seconde, c'est qu'il faut rejeter toute théorie « pédagogique

étrangère au dessin lui-même parce que sous prétexte d'aider l'œil et la main, elle endort l'un et l'autre et rend mort-né le plus vivant des enseignements[1]. »

Ce qui revient à dire qu'il est urgent d'abandonner des pratiques aussi déraisonnables que surannées sous peine de tarir, dès la source, les bienfaits de l'œuvre entreprise. Voici quelques exemples :

1° On ne doit pas chercher à ramener les modèles à des formes géométriques, à inscrire le dessin tantôt dans un carré, tantôt dans un rectangle ou dans un polygone tracés sur la feuille après la recherche mécanique des proportions principales.

2° S'il est bon d'évaluer à distance les dimensions relatives des différentes parties d'un objet, il est mauvais d'exécuter ensuite un dessin mathématiquement proportionnel aux longueurs trouvées qu'on multiplie arbitrairement.

3° Il est contraire à une saine pédagogie de réduire le dessin à la résolution d'un problème d'arithmétique en faisant chercher par avance, à l'élève, les rapports fractionnaires minutieux qui existent entre les différentes parties de l'objet à dessiner.

4° Le maître doit se garder de mesurer le modèle ou, sans le mesurer, d'en indiquer lui-même au début de sa leçon, les proportions à ses élèves.

5° Les instruments, compas, règles, décimètres... tout l'appareil ordinaire (fil à plomb excepté) doivent être bannis de la classe de dessin à vue.

6° La perspective est réduite à sa plus simple expression : elle devient le résultat de l'expérience; elle suit l'observation mais ne la précède point. Finie la recherche des points de fuite sur une ligne d'horizon dont le tracé préalable nécessitait l'assemblage de deux ou trois cartons à dessin; détruites les constructions qui servaient à représenter géométriquement un modèle, mais à la suite desquelles l'élève avait la surprise d'un dessin qui ne répondait pas du tout à sa vision personnelle.

Que faire alors? Rien qui soit contraire « au respect de la vision et du sentiment propre à chaque élève[2] ». Nous devons si peu transgresser cette règle qu'il nous faut respecter jusqu'aux

1. Instructions officielles.
2. Instructions officielles.

erreurs de l'enfant, parce qu'elles seront l'objet de remarques judicieuses fondées sur le « bon sens » et la source même de ses progrès.

Dessin et géométrie. — Tout cela ne signifie pas d'ailleurs que les relations soient rompues entre les mathématiques et le dessin, qu'il y ait entre eux divorce irrémédiable. C'est une séparation amiable qui autorise l'aide mutuelle, mais mesurée. Le dessin ne pouvait pas rester soumis plus longtemps aux rigidités mathématiques; il souffrait de leurs exigences et de leur froideur. Il s'est donc émancipé voulant vivre à sa guise, parfois même à sa fantaisie. N'empêche qu'il aura souvent recours au vocabulaire de la géométrie; que, s'il s'applique à la décoration, il devra utiliser ses figures régulières, leurs formes et leurs propriétés. En revanche, le dessin facilitera l'étude — rébarbative a-t-on dit — de la géométrie; ses modèles feront connaître à l'enfant les lignes, les surfaces, les solides qu'elle étudie : la sphère deviendra balle ou fruit; le cylindre se retrouvera dans le verre ou la bouteille, le cône dans l'entonnoir. Chaque solide, rendu vivant aura la physionomie des choses connues, familières et parfois aimées. Et la géométrie, comme la vertu dont parle Montaigne, n'apparaîtra plus « plantée à la tête d'un mont rabotteux et inaccessible, mais logée en une belle plaine et florissante ». Les esprits y auront désormais accès par les mêmes routes « ombrageuses, gazonnées et doux fleurantes »[1] parce qu'ils y avanceront sans contrainte, forts du sentiment de leur liberté.

La liberté en dessin. — Mais cette liberté que sera-t-elle? Elle a pu dès l'abord effaroucher. C'est qu'en général, après un régime d'autorité, on a quelque peine à se faire à l'idée qu'on est un peu le maître de son œuvre. La liberté inattendue éblouit, comme la lumière. Déjà, semble-t-il, les timidités s'atténuent, les initiatives s'enhardissent avec la vision plus nette du but à atteindre et celle des moyens à employer. On commence à s'apercevoir que la liberté n'est pas aussi absolue qu'on l'avait cru tout d'abord; qu'elle a simplement son champ très largement tracé, mais aussi des limites nécessaires.

Voyons à quoi la liberté peut particulièrement s'appliquer.

1. Montaigne, *Essais*, ch. xxv.

Chez le maître. L'organisation pédagogique de l'enseignement du dessin est de son domaine. Les programmes sont vastes : il le fallait pour leur souplesse et leur facile adaptation. Au maître, d'y puiser selon les besoins et les ressources de son milieu. Le dessin à vue est indispensable partout, mais le dessin décoratif doit, dans certains centres, avoir le pas sur le croquis coté. Ailleurs, c'est le contraire qui est utile ou bien c'est au modelage que doit revenir la première place.

Les élèves doivent être groupés selon leurs dispositions et leurs progrès. C'est encore le maître qui procédera à ces groupements souvent minutieux, toujours renouvelés.

Le choix des modèles lui incombe. « Il n'aura pas à introduire dans sa classe tous les modèles, ni tous les détails d'exercices proposés. Il appartient à son initiative d'y faire un choix raisonné, approprié à son goût et aux moyens de ses élèves. » Il ne sera pas non plus tenu de suivre dans l'exécution l'ordre des modèles indiqués aux programmes : son expérience et son jugement personnels le guideront, quant à l'utilité, à l'intérêt, à l'opportunité de ces modèles et lui en suggéreront la succession nécessaire. Si la gradation doit en effet exister, dans les résultats obtenus, elle ne doit pas être bannie non plus de la suite des modèles à proposer.

La liberté du maître s'exerce encore dans ses conseils, dans ses critiques. Elle a pour guide son intelligence même. Sa limite se retrouve dans cette maxime : « Faire agir, laisser agir » [1].

Pour l'élève. Qu'il ait d'abord la liberté du sentiment. Ne lui imposons pas notre façon de voir; ne substituons pas notre personnalité à la sienne. Tel a le sens de la forme, tel autre de la couleur. Certain élève saisit rapidement un contour, certain autre un relief, un contraste d'ombre et de lumière. Respectons ces tendances et loin de les refrêner, laissons-les normalement s'affermir.

Laissons encore à l'élève une liberté très grande dans l'interprétation de son modèle. Nous connaissons des enfants habiles à le faire valoir par un trait exact et sûr; nous en voyons d'autres qui ont davantage le souci de la bonne mise en place des tons et de leurs valeurs. L'un voit les masses et les rend bien; l'autre,

1. F. Buisson, *Op. cit.*

les détails pittoresques. Le crayon est l'outil préféré du premier, le second traite à l'aquarelle son sujet; il y montre de l'habileté, presque de la maîtrise.

Que chacun garde sa manière; elle est le reflet de sa personnalité. Vouloir faire marcher tous les élèves du même train, les assujettir tous à des règles communes, leur imposer à tous un mode de travail uniforme serait condamner l'enseignement du dessin à la banalité, c'est-à-dire à la laideur, à la stérilité.

Faisons donc confiance à la liberté de l'élève, mais gardons-nous de croire qu'elle est sans limites.

S'il y a des « crayonnages libres » il est une discipline nécessaire de l'œil et de la main que des exercices spéciaux doivent préparer[1]. Si l'emploi des couleurs peut contribuer à donner à l'enfant l'amour du dessin, les barbouillages réellement informes, dangereux pour le bon goût, doivent être proscrits. L'imagination et la fantaisie peuvent jouer dans la pratique du dessin — du dessin décoratif et du dessin libre — un rôle très grand, mais aussi le souci de l'exactitude, le sentiment de l'ordre et de l'harmonie. Certes, la traduction des modèles doit être originale, mais l'originalité n'est légitime que si elle a pour appuis la justesse de l'observation, le respect de la vérité.

*
* *

Telle est l'utilité générale du dessin, tels sont les caractères de la nouvelle méthode d'enseignement. Est-ce à dire qu'en observant ces directions, en se pénétrant de l'esprit qui les anime, en apportant dans leur application les correctifs que dicteront le bons sens et l'expérience, nous ferons produire à nos élèves des résultats capables de satisfaire les plus difficiles? Des juges sévères ou mal informés trouveront souvent matière à critique dans nos dessins d'enfants, s'ils y cherchent seulement les caractères des œuvres d'art : ce n'est pas là notre point de vue, et les critiques dont nous parlons ne prouveront jamais rien contre une réforme qui était nécessaire, contre des programmes qui sont réalisables, ni contre une méthode qui demeure vivante, pratique, éducative.

F. Artois,
Inspecteur primaire.

Henri Collin,
Professeur de dessin.

1. *Le dessin préparatoire*, Guébin et Mlle Truffot.

L'Education populaire en 1910-1911[1].

Monsieur le ministre,

J'ai l'honneur de vous adresser le rapport annuel sur l'éducation populaire que vous avez bien voulu me confier pour la dix-septième fois. J'y résume l'enquête prescrite par la direction de l'enseignement primaire, sur les cours d'adultes et les œuvres complémentaires de l'école de mai 1910 à mai 1911, telle qu'elle résulte des réponses consignées dans le questionnaire adressé à MM. les inspecteurs d'académie et les inspecteurs primaires. J'y relate aussi mes impressions personnelles.

Deux faits ont dominé et caractérisé la campagne post-scolaire de 1910-1911.

D'une part, l'idée d'obligation qui était encore à sa naissance et apparaissait imprécise et confuse, s'est affirmée nettement.

D'importantes manifestations se sont produites en faveur de la « seconde instruction » qui devrait être imposée comme la première et qui peut l'être plus sûrement. Car il ne s'agit que de ramener à l'école, deux fois par semaine et pendant deux heures, et seulement trois ou quatre mois d'hiver, l'adolescence rurale qui a des loisirs forcés dans la saison des pluies et des neiges.

L'adolescence ouvrière serait, de son côté, soumise à la loi sur l'apprentissage qui la saisirait, à des heures favorables, le jour, pour éviter le surmenage de la veillée après les longues séances d'atelier.

Des congrès d'éducateurs et de spécialistes se sont prononcés, avec une significative unité de vues, en faveur d'un système aux

1. Rapport adressé au ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, par M. Edouard Petit, inspecteur général.

formes souples et nombreuses qui s'appliquerait à toute la jeunesse populaire, celle des campagnes et celle des villes. L'on mettrait ainsi fin à l'état d'abandon intellectuel et moral auquel parent malaisément des organisations improvisées, reposant sur le bon vouloir de collaborateurs dévoués certes, mais de compétence variable et de labeur intermittent.

La doctrine a été la même et dans le congrès de la fédération internationale des associations amicales d'instituteurs, et dans le congrès international de l'éducation populaire, et dans le vingtième congrès national de la ligne de l'enseignement (Paris-Bruxelles-Tourcoing : août-septembre 1910).

Professionnels et volontaires de l'éducation populaire ont réclamé un statut légal pour la seconde instruction des jeunes gens des deux sexes, l'horaire du jour, l'adaptation au milieu économique et social, l'obligation.

Sans doute, l'idée et la pratique de l'obligation semblent répugner au caractère français. Mais dût-il se produire un fort déchet, il sera inférieur à celui que fournit la fréquentation facultative de l'école prolongée suivie seulement, d'une façon assidue, par 620 000 adolescents environ, sur quatre millions de jeunes gens qui devraient recevoir un complément de connaissances.

D'ailleurs, l'obligation dût-elle être retardée, l'étude d'une réforme s'impose qui évite surmenage aux maîtres et aux disciples, ajuste l'enseignement à ses fins diverses, assure un contrôle sérieux.

La question est à l'heure actuelle nettement posée devant l'opinion publique et une solution ne saurait manquer d'intervenir.

La Chambre des députés a voté dans sa séance du 22 février 1911, sur la proposition de M. Constant Verlot, la constitution d'une Commission composée de personnes appartenant au Parlement, à l'université, au commerce et à l'industrie, et qui aura pour objet d'étudier les moyens d'organiser un enseignement des adultes pratique... « et qui établira, à bref délai, un plan d'enseignement post-scolaire pour notre adolescence nationale ».

Enfin M. Ferdinand Buisson, député, a déposé (6 mars 1911) une proposition de loi sur la prolongation de l'œuvre scolaire : « Il faut, dit le président de la commission de l'enseignement,

déclarer obligatoire non seulement l'instruction des enfants jusqu'à treize ans, au moins, mais la conservation, la défense et l'entretien de cette instruction jusqu'à la fin de la période critique qui sépare l'enfance de la jeunesse.

« L'obligation étendue à l'instruction de l'adolescence ouvrière, l'obligation englobant celles des matières de l'enseignement primaire qui peuvent se traduire en notions théoriques et pratiques spécialement propres à faire de l'apprentissage une véritable éducation professionnelle : tel est le principe sur lequel repose la présente proposition de loi. »

Un autre fait est à souligner qui s'est affirmé, en 1910-1911, avec une spéciale netteté.

Dans une trentaine de départements, dans le tiers du territoire, le cours d'adolescents et d'adultes a subi même assaut que l'école. On en a défendu l'accès à des centaines de domestiques agricoles qui ont dû céder à la menace de choisir entre l'inscription à l'école du soir et le renvoi de la ferme.

L'interdiction du cours d'adultes est une des formes qu'a revêtues la lutte scolaire. Pour avoir fait moins de bruit que la campagne dite des manuels, elle n'a pas été moins vive, et elle a été plus funeste dans ses effets. Elle s'exerçait sur des étudiants volontaires qui prennent sur leurs heures de loisirs pour s'instruire, que l'on n'attire et ne retient qu'avec difficulté et qui ne peuvent être défendus que moralement et non légalement, contre une pression attentant, sous couleur de liberté, à la liberté de pensée et d'action.

L'éducation populaire qui devrait être laissée en dehors et au-dessus des partis, est obligée de vivre à l'état de défense armée, de résister à la guerre offensive qui lui est faite, sans que pourtant elle se livre à aucune provocation, sans qu'elle sorte de la neutralité qu'après l'école, de même qu'à l'école, on s'impose comme une loi de conscience.

Avec plus d'ardeur encore que contre les cours d'adultes, on mène le combat contre les œuvres sociales, contre les associations d'anciennes et d'anciens élèves, surtout contre les patronages. Il est douloureux de constater que l'activité des groupements se réclamant d'un idéal différent perd le caractère d'émulation libre et joyeuse qu'il eût fallu lui conserver.

Il faut souhaiter que la raison reprenne ses droits, qu'une plus juste appréciation des faits ramène le calme dans les esprits et permette à des œuvres qui ont pour unique objet la formation intellectuelle et morale des générations nouvelles, d'échapper aux prises de la politique militante et de se développer dans une atmosphère de calme éducatif et tutélaire.

Malgré les difficultés de l'heure présente, d'une part, les *œuvres d'enseignement*, sous des modalités nouvelles, — car le cours d'adultes, sous sa forme actuelle, semble condamné —, d'autre part, *les œuvres sociales* trouvant peut-être un stimulant dans les obstacles qui leur étaient opposés, ont fait preuve en 1910-1911 d'une réelle vitalité.

Il semble même, à certains signes, qu'elles ont contribué au rapprochement des deux élites qui doivent les soutenir et les propager : l'élite des collaborateurs professionnels, l'élite des collaborateurs volontaires qui, hier encore, hésitante et clairsemée, s'est grossie de l'apport fourni par les commerçants et les industriels que sollicite le problème de l'apprentissage. Jamais elles n'avaient pris un contact aussi étroit, jamais elles ne s'étaient prêtées un concours aussi direct, aussi vigoureux. Leur union a été et sera davantage encore cimentée par la communauté des intérêts, et aussi des appréhensions.

En résumé, la situation demeure satisfaisante.

Aucune des institutions annexes n'a fléchi.

Sans doute les cours d'adultes, malgré l'accroissement de leur nombre, continuent à produire des résultats de valeur médiocre dans l'ensemble, et qui varient selon les régions, surtout selon le dévouement et la sincérité des maîtres volontaires.

Mais les lectures publiques prenant place à côté des conférences populaires sont en progrès marqué.

Quant aux œuvres sociales : mutualités scolaires que la loi sur les retraites ouvrières n'a pas ralenties, mais à qui, au contraire, elle a imprimé un nouvel élan, associations d'anciens et d'anciennes élèves qui, dans l'Est et dans le Nord, se groupent de plus en plus en fédérations départementales et régionales, patronages qui commencent à rallier l'adhésion agissante de la famille, ont gagné en nombre et en influence, ont accru leur puissance de rayonnement.

Plan du rapport. — Dans le présent rapport, on continuera à adopter le même ordre que dans les précédents comptes rendus annuels.

On passera en revue, mais en les résumant, car nul détail vraiment nouveau n'est à donner : 1° les œuvres d'enseignement : cours d'adolescents et d'adultes, cours de jeunes filles, lectures, conférences, sociétés d'instruction, universités populaires ; 2° les œuvres sociales : mutualités scolaires, associations d'anciennes et d'anciens élèves, patronages [1].

Ire PARTIE

Œuvres d'enseignement.

I. — COURS D'ADOLESCENTS ET D'ADULTES.

Nombre des cours d'adultes — Les cours d'adultes sont encore en progression ainsi qu'il résulte de la statistique fournie par MM. les inspecteurs primaires.

On en compte 51 925 en 1910-1911 contre 50 594 en 1908-1909 et 50 997 en 1909-1910.

Il a été tenu 31 652 cours de garçons et 20 273 de jeunes filles.

Caractères et orientation des cours. — Les cours d'adolescents et d'adultes ont été l'objet, en 1910-1911, de critiques, de discussions, de vœux qui ne laisseront pas d'agir sur leur organisation et leur orientation.

1. Rapport sur l'éducation populaire 1894-1895, un fascicule in-8°, Imprimerie nationale; août 1895; 1895-1896, *Journal officiel*, 11 août 1896; 1896-1897, *Journal officiel*, 29 juillet 1897; 1897-1898, *Journal officiel*, 27 juillet 1898; 1898-1899, *Journal officiel*, 29 juillet 1899; 1899-1900, *Bulletin* administratif de l'instruction publique, août 1900; 1900-1901, *Journal officiel*, 19 août 1901 et fascicule spécial à l'Imprimerie nationale; 1901-1902, *Journal officiel*, 1er août 1902, et fascicule spécial à l'Imprimerie nationale; 1902-1903, *Journal officiel*, 9 juillet 1903; 1903-1904, *Journal officiel*, 19 octobre 1904, et fascicule spécial à l'imprimerie du *Journal officiel;* 1904-1905, *Journal officiel*, 5 juin 1905, et fascicule spécial à l'imprimerie du *Journal officiel;* 1905-1906, *Journal officiel*, 21 mai 1906, et fascicule spécial à l'imprimerie du *Journal officiel;* 1906-1907, *Journal officiel*, 2 juin 1907, et fascicule spécial à l'imprimerie du *Journal officiel;* 1907-1908, *Journal officiel*, 2 juin 1908, et fascicule spécial à l'imprimerie du *Journal officiel;* 1908-1909, *Journal officiel* du 24 juin 1909, et fascicule spécial; 1909-1910. *Journal officiel* du 6 juin 1910, et fascicule spécial.

Dans la presse, dans les revues spéciales, au sujet de la constitution d'une ligue éducative qui réclame l'instruction post-scolaire obligatoire, les défauts du système actuel, instauré depuis 1894-1895, sur le modèle qu'en avait donné Victor Duruy, de 1865 à 1870, ont été mis en vive lumière. On a établi que l'école du soir, ainsi que la démonstration en a été faite dans les rapports officiels précédents, ne ralliait qu'une partie de la clientèle tant urbaine que rurale, qu'elle surmenait et les professeurs et les étudiants volontaires, qu'elle ne comblait que faiblement les lacunes produites dans l'instruction primaire par la mauvaise fréquentation de l'école élémentaire.

C'est avec exactitude que les imperfections de la méthode improvisée et par les sociétés d'enseignement, et par les instituteurs, ont été signalées.

Mais en attendant une juste réforme que les nécessités budgétaires pourraient ne pas rendre immédiate, il est expédient de ne toucher qu'avec prudence à l'abri provisoire offert à la jeunesse populaire jusqu'au jour où s'élèvera la construction sûre et stable dont elle a besoin.

Sans doute le nombre des illettrés est encore trop élevé. Mais ce n'est pas le cours d'adultes qui les a produits. Les responsabilités ne doivent pas être déplacées. Le cours d'adultes doit être un cours de revision, de perfectionnement et ne peut jouer le rôle que l'école du jour doit assumer.

Encore est-il qu'il a contribué à diminuer le nombre des illettrés que, depuis les circulaires de MM. Doumergue et Maurice-Faure, l'on s'est ingénié à dépister, à attirer, à retenir pour leur apprendre, en des classes spéciales, les petites lettres et les éléments du calcul.

Le chiffre de 14000 ignorants totaux qui est souvent mis en avant, sans qu'on en défalque les anormaux, le déchet physique et intellectuel de la classe incorporée, est certes trop considérable et cause une impression de patriotique tristesse. Mais il ne faut pas oublier qu'avant la diffusion de l'instruction primaire et les lois de 1882 et 1886, l'on enregistrait 60000 illettrés dans une armée dont le contingent était moins important.

Le cours d'adultes, qui est facultatif, essaie, dans la mesure du possible, de suppléer à l'insuffisance de l'école qui est obliga-

toire. Mais on ne saurait, en bonne justice, lui demander de faire mieux qu'elle, et avec le seul appui de l'initiative généreuse prise par les instituteurs et par les libres collectivités.

Même avec une organisation défectueuse, le cours d'adolescents et d'adultes n'accomplit pas une œuvre inutile.

Là où le maître renonce à en faire une servile copie de la classe du jour, là où il le rend pratique, l'adapte au milieu économique et social, interroge les disciples sur le programme dont ils ont besoin, il peut, grâce à sa souplesse, rendre vite et bien les services qu'on attend de lui.

Les jeunes gens qui le suivent, qui consacrent à leurs « études post-scolaires » leurs heures de liberté, ont un appétit réel de savoir. Devenus modestes en face des obstacles que leur dérobait l'élan joyeux des premiers efforts, stimulés par l'amour-propre et par la nécessité, ils travaillent avec énergie, et, connaissant le prix du temps, veulent promptement faire des progrès.

On entend dire parfois : « Ce sont ceux-là qui en ont le moins besoin qui suivent le cours d'adultes. Les plus ignorants le délaissent. Les bons élèves qui ont conquis le certificat d'études y viennent de préférence. »

Sans doute il serait utile — et l'obligation y pourvoira — que l'adolescent qui, enfant, a peu ou mal profité de l'école, revînt recevoir des leçons dont il comprendrait l'utilité. Mais il est utile et il est fort heureux aussi que l'écolier de la veille qui a aimé l'étude recherche un complément d'instruction. Forcé de gagner sa vie aux champs, ou bien à l'usine, il n'a pu, malgré son désir, recevoir l'enseignement des cours complémentaires, des écoles primaires supérieures réservés à des privilégiés. Mais il sait le prix du savoir. Il redemande à l'école de l'aider, de l'éclairer dans les débuts de sa vie économique et civique.

Loin de regretter sa présence à la classe prolongée, il faut se réjouir en constatant que, grâce à l'influence de l'école primaire, il s'est enfin formé dans ce pays une élite vaillante d'étudiants populaires résolue à accéder à un niveau supérieur de connaissances.

Les 600 000 jeunes filles et jeunes hommes qui, malgré les intempéries, se dirigent le soir, vers la petite lumière que l'instituteur allume à la porte de l'école, pour guider leur marche à

l'étoile, valent qu'on s'intéresse à eux, qu'on se penche vers eux, qu'on consente pour eux des sacrifices d'argent, de temps, de dévouement. Ils constituent une réserve d'énergie patiente où l'on pourra puiser un jour largement et avec confiance.

L'on commence à s'occuper d'elle, à s'intéresser à son avenir qui est l'avenir même du pays, et, par extension, dans les congrès spéciaux, au Parlement, l'on songe à toute la jeunesse populaire, et celle qui subit la crise de l'apprentissage, et celle qui, surtout dans les campagnes, a besoin de la seconde instruction, à la fois générale et pratique, appliquée à la vie rurale.

La réforme porte, dans l'application de plans qui se ressemblent et se rejoignent tous : 1° sur l'obligation; 2° sur l'adoption de l'horaire du jour.

Une objection de fait a été élevée contre l'obligation post-scolaire. L'on dit volontiers : « L'obligation scolaire n'est obtenue que malaisément. Comment pourrait-on contraindre les adolescents à fréquenter l'école prolongée? Quand la première dette aura été acquittée, on exigera le payement de la seconde. »

L'argument serait valable s'il s'agissait de soumettre l'adolescence à la même obligation que l'enfance. Mais il n'en va pas de même pour la seconde instruction que pour la première. Les écoliers doivent presque toute la journée de présence pendant cinq années entières. Les adolescents ne seraient tenus à suivre des cours de répétition que deux fois par semaine, l'hiver, dans la saison où, aux champs, le travail est suspendu. Quant à l'apprentissage urbain, il serait soumis à des règlements qui sauvegarderaient les intérêts en présence.

Il faut croire d'ailleurs que l'organisation de l'éducation post-scolaire à forme obligatoire et temporaire, ne soulève pas de bien grosses difficultés, car elle est d'usage constant en Suisse, dans les Pays scandinaves, dans nombre d'États allemands[1].

L'adoption de l'examen obligatoire des conscrits dont les épreuves vont être arrêtées par une commission interministérielle (guerre et instruction publique), constituée le 9 mai 1911, entraîne d'ailleurs forcément l'étude obligatoire des matières qui seront portées au programme.

---

1. Cf. *Pédagogie étrangère*, par Friedel.

L'horaire de jour qui, par son caractère de nouveauté semble heurter des habitudes reçues par la jeunesse populaire qui s'est laissée plier par l'accoutumance, à entendre avec fatigue, le soir, la parole fatiguée des professeurs volontaires, sera facilement accepté et dans les campagnes et dans les villes. L'on y considérera son introduction comme un progrès en matière d'éducation et d'hygiène sociale.

La preuve a d'ailleurs été faite par deux « sondages » qui, en 1910-1911, ont été opérés, grâce à l'intelligente initiative des inspecteurs primaires, dans les écoles de deux arrondissements de montagne.

A Albertville (Haute-Savoie), surtout à Aubenas (Ardèche), les adolescents ont été admis, de novembre à fin février, à suivre des cours d'enseignement général, d'agriculture et de sylviculture, adaptés au milieu. Ils sont venus nombreux, ont reçu des leçons des instituteurs avec une assiduité reconnaissante. Il est apparu nettement que si l'on diminuait de deux heures la classe du jour deux fois par semaine, on pourrait consacrer utilement à l'adolescence un temps dont l'enfance, trop longuement enfermée à l'école, tire un moindre profit.

S'agit-il des apprentis urbains? Mêmes essais ont été faits, et avec succès, à Paris, dans des cours spéciaux, grâce à des syndicats tant patronaux qu'ouvriers (entrepreneurs, mécaniciens, électriciens, etc.). Nombre d'apprentis viennent, de jour, sans retenue sur le salaire, recevoir un enseignement vraiment professionnel. L'on entre dans la voie ouverte d'un côté par la société de patronage des apprentis, d'un autre par les cours municipaux techniques institués par MM. Jully et Rocheron, et qui ont passé en 1910-1911 de 13 à 19.

En province, il faut noter parmi les tentatives couronnées de succès : à Nancy, les cours théoriques et pratiques organisés par M. T. Petit, directeur de l'école primaire supérieure et qui, devançant la journée d'atelier ont lieu, le matin, pendant six mois, de six heures à huit heures; à Valence, les cours professionnels ouverts, le jour, par l'association philotechnique; à Caen, à Rambouillet, les cours de jour ouverts dans les écoles primaires supérieures; à Tourcoing, dans l'école pratique de commerce et d'industrie.

J'ai visité, au cours de cet hiver, à Bayonne et à Biarritz, des cours fondés par le syndicat des entrepreneurs et professés par des instituteurs et des maîtres spéciaux. Ils ont lieu le jour de cinq à sept heures, le patron offrant une heure sur son travail d'atelier, l'apprenti prenant une heure sur son repos.

A Marseille, c'est le comité républicain du commerce, de l'industrie et de l'agriculture (section des Bouches-du-Rhône), qui a pris l'initiative d'ouvrir des cours techniques gratuits à l'usage des ouvriers et des apprentis. Ils ont lieu à l'école pratique d'industrie, le dimanche matin de huit à dix, les autres jours de six heures et demie à huit. Ils ont été ouverts le 5 mars 1911, avec 300 élèves; ils en comptent actuellement plus de 500. Le comité indemnise les professeurs. Il donne aux jeunes gens gratuitement des fournitures scolaires et de dessin pour 3 000 francs. La dépense prévue pour 1911 est de 13 000 francs.

Autre innovation. — Une autre innovation est à noter qui, sous la poussée des circonstances, ne saurait manquer de se généraliser. L'on avait craint que le cours d'adultes ne fût atteint dans de très nombreuses écoles, par la substitution des institutrices aux instituteurs dont le nombre va décroissant, en période de prospérité industrielle et commerciale. Les appréhensions ne sont pas sans être justifiées dans quelques départements.

Mais les institutrices, en bien des communes rurales, ont tenu à cœur de ne pas entraîner par leur nomination, la fermeture du cours d'adultes. Aussi a-t-on vu, dans l'hiver de 1910-1911, des institutrices enseigner des jeunes gens qui, par leur assiduité, leur déférence, ont témoigné leur gratitude aux vaillantes femmes qui se dévouaient pour les disputer à l'ignorance.

Dans la région des Alpes, des Pyrénées[1] l'enseignement féminin aux adultes hommes a été favorablement accueilli. La classe aux paysans illettrés a été faite avec succès, sans soulever de

1. 13 cours d'adultes hommes tenus par des institutrices ont fonctionné dans 8 communes et 5 hameaux de la circonscription de Pau (Basses-Pyrénées). Ils ont réuni 136 jeunes gens adultes. Dans la circonscription de Mauléon, 11 cours, dirigés par des institutrices, ont reçu à la fois des jeunes gens et des jeunes filles en faisant alterner les séances qui étaient entièrement réservées, soit aux jeunes gens, soit aux jeunes filles. 5 de ces cours, également dirigés par des institutrices ont reçu exclusivement des jeunes gens. 123 jeunes gens ont profité de trois mois de cours.

critiques, par de modestes enseignantes, comme on a tenté de le faire, mais sans que l'essai ait pu être soumis à l'épreuve des résultats, aux soldats illettrés de la garnison de Paris [1].

II. — Lectures et conférences.

Les conférences ont été au nombre de 70 310. On en avait enregistré 72 020 en 1909-1910.

Les lectures publiques continuent à jouir d'une faveur marquée.

Les départements où la conférence populaire est plus particulièrement en honneur sont : Aisne, 1 372 ; Aube, 2 874 ; Côte-d'Or, 1 174 ; Finistère, 1 369 ; Ille-et-Vilaine, 1 359 ; Haute-Loire, 1 320 ; Haute-Marne, 1 314 ; Meurthe-et-Moselle, 1 952 ; Meuse, 1 852 ; Nord, 3 046 ; Oise, 1 476 ; Pas-de-Calais, 2 155 ; Basses-Pyrénées, 1 275 ; Seine, 1 465 ; Seine-Inférieure, 1 493 ; Seine-et-Marne, 1 523 ; Seine-et-Oise, 2 024 ; Somme, 2 492 ; Yonne, 1 032.

III. — Sociétés d'instruction populaire.

Les sociétés d'instruction populaire sont au nombre de 2 534.

Les départements qui après la Seine (336) en comptent le plus sont : Ain, 34 ; Bouches-du-Rhône, 28 ; Côte-d'Or, 88 ; Gard, 28 ; Loiret, 35 ; Yonne, 43.

Les sociétés d'instruction populaire ont continué en 1910-1911 à accomplir une tâche qui devient traditionnelle. Elles essaient de combiner la culture générale et l'enseignement professionnel.

Elles ont fondé, surtout à Paris, des cours spéciaux pour les apprentis, en sollicitant la collaboration de divers syndicats patronaux (bâtiment, électricité, etc.).

Mais elles continuent à s'en tenir à l'horaire du soir et l'on peut prévoir qu'elles prendront une partie de leur clientèle dès que les chambres syndicales s'occuperont elles-mêmes d'organiser l'apprentissage avec horaire de jour.

Du rapport adressé pour l'année 1910-1911 par M. Bédorez, directeur de l'enseignement primaire de la Seine, à M. Liard, vice-recteur de l'académie de Paris, il est utile d'extraire

1. Cours de Mme Lagardelle aux Invalides (hiver de 1910-1911).

quelques renseignements et quelques conseils : « Les sociétés d'enseignement populaire, à la tête desquelles demeurent les associations polytechnique, philotechnique, philomatique, la société d'enseignement moderne, l'union française de la jeunesse, l'association des instituteurs, etc., sont encore aujourd'hui un des pivots du « lendemain de l'école ». La plupart de leurs professeurs, par la diversité de leurs occupations, ingénieurs, artistes, instituteurs, comptables, sont qualifiés pour donner un enseignement pratique, technique, professionnel, artistique.

« Et cependant, il faut l'avouer une fois de plus, les résultats obtenus ne répondent pas toujours aux efforts dépensés. Si les cours commerciaux ou professionnels et les cours d'agrément sont relativement assez suivis, beaucoup d'autres ne retiennent que 4 ou 5 auditeurs. »

« Cette situation tient ordinairement à ce que les efforts des sociétés n'ont pas jusqu'à présent été coordonnés ; que les créations des cours n'ont pas toujours été faites en vue des besoins à satisfaire et qu'on a tenu peut-être compte avant tout du désir des professeurs. »

« La commission consultative des sociétés d'instruction populaire où sont représentés les ministères de l'instruction publique et du commerce, le conseil municipal de Paris, les administrations académique et préfectorale, les principales sociétés, commission qui est chargée en particulier d'examiner les demandes de concessions de locaux pour l'ouverture de nouveaux cours, et qui fonctionne depuis quelques mois, atténuera sûrement les inconvénients signalés plus haut et dont il ne faudrait pas d'ailleurs exagérer la gravité. Il est juste en l'espèce de signaler les réels services rendus par les sociétés d'enseignement et de rendre l'hommage aux professeurs et aux directeurs de sections. »

(*A suivre.*)

La Réglementation des Livres scolaires à l'Étranger.

(2e *partie*)[1].

La Suisse[2].

La Constitution fédérale de 1874 ordonne, par son article 27, que « les cantons ont à pourvoir à une instruction primaire suffisante qui sera obligatoire et gratuite dans les écoles publiques ». Celles-ci doivent pouvoir « être fréquentées par les enfants de toutes les confessions religieuses, sans préjudice pour leur liberté de croyance et de conscience ».

Jusque-là l'enseignement primaire avait été abandonné au bon vouloir des cantons et des communes. L'activité des communautés religieuses et des congrégations enseignantes s'y exerçait librement, surtout dans les localités arriérées et pauvres. A présent, c'est une obligation politique pour les cantons de l'organiser partout selon les principes énoncés dans la Constitution. Nulle part, l'obligation n'a été appliquée avec plus de fermeté que dans les cantons suisses. Chaque canton a sa législation scolaire propre, mais toutes les lois cantonales parlent au nom de « l'État ». L'enseignement primaire est un service de « l'État », et la démocratie suisse, qui l'a sanctionné par referendum, entend que tous les citoyens le considèrent comme tel. Les uns après les autres, les cantons ont assuré la gratuité de l'école primaire, certains même pour les fournitures scolaires obligatoires, tels que les livres classiques, etc. La gratuité sera bientôt complète partout grâce à une subvention annuelle que le gouvernement

---

1. Voir *Revue pédagogique* du 15 juillet 1911, p. 33.
2. D'après le *Jahrbuch für das Unterrichtswesen in der Schweiz* (Zurich, 1898-1910) et des notes personnelles.

fédéral a insérée dans son budget général des dépenses permanentes en faveur des administrations cantonales pour les besoins de leurs institutions scolaires. En exécution du principe de l'interconfessionnalité de l'école primaire, les autorités cantonales font donner l'enseignement religieux — cet enseignement continue à faire partie du programme primaire — par leurs maîtres, laissant aux ministres des divers cultes l'instruction religieuse spéciale, c'est-à-dire le cathéchisme et les pratiques religieuses en vue de la première communion. Or, tous les cultes ne s'accommodent pas de cet arrangement, ils jugent trop précaires les facilités loyalement et libéralement consenties par les pouvoirs publics aux églises pour leur permettre l'exercice de leurs fonctions instructives. La paix religieuse est loin de régner dans le monde scolaire suisse. Et c'est l'Église catholique qui la trouble avec le plus de persistance. Elle ne veut pas admettre qu'un enseignement religieux général, non confessionnel ou interconfessionnel puisse être donné par des instituteurs laïques, fonctionnaires de l'État.

Le 1er novembre 1908, les habitants du canton de Tessin ont refusé de sanctionner par referendum la nouvelle loi scolaire élaborée par le gouvernement. L'évêque du canton avait déclaré que cette loi contenait des dispositions, relatives à l'enseignement de la religion dans les écoles, qu'il jugeait contraires aux principes de l'Église catholique et qu'elle « constituait un danger pour la conservation de la Foi dont il était, lui, le gardien ». Le même cas s'est produit naguère en Argovie. Le parti catholique conservateur a recommandé à la population de rejeter une nouvelle loi scolaire à moins que l'enseignement religieux par les membres du clergé soit de nouveau introduit dans les classes de l'école publique. La question de l'enseignement religieux à l'école primaire a été portée devant une des dernières conférences d'instituteurs. Plusieurs orateurs, pour épargner à l'école publique cette agitation irritante, ont proposé de rayer une fois pour toutes l'enseignement religieux du programme et de le laisser entièrement aux ministres des églises. Mais la majorité de cette assemblée d'instituteurs s'est prononcée en faveur du maintien de l'enseignement religieux interconfessionnel tel qu'il existe; la seule concession à laquelle ils consentirent, c'était de

le rendre facultatif dans toutes les classes. Mais, en aucun cas, cet enseignement ne devra être soustrait à la surveillance de l'État qui seul a qualité pour le contrôler; il ne pourra être donné que par des instituteurs publics. Le corps enseignant lui-même mettra au concours un manuel approprié, qu'on déclarera obligatoire et qui sera inséré dans la liste des livres du dépôt officiel.

L'État, en la personnalité des cantons, est le maître absolu de l'enseignement primaire. Les écoles privées n'échappent pas à son contrôle. C'est lui qui règle et surveille le choix et l'emploi des moyens d'enseignement à mettre entre les mains de la jeunesse scolaire de toutes les écoles quelles qu'elles soient.

Presque tous les cantons de Suisse fournissent gratuitement, ou à des prix excessivement réduits, le matériel scolaire « individuel » et « général », c'est-à-dire aussi bien les livres et cahiers que les tableaux noirs, le mobilier, etc. A cet effet, les cantons ont presque tous institué un dépôt cantonnal d'édition et de vente. C'est le Conseil d'État ou Conseil de Gouvernement de chaque canton qui fournit les premiers fonds de roulement à ce dépôt et, si besoin est, accorde une subvention annuelle. Les administrateurs des dépôts éditent ou font éditer ou achètent dans le canton les fournitures scolaires nécessaires aux écoles du canton. Leur gestion est soumise au contrôle public.

Le canton de Zurich, qui passe pour être le plus minutieusement organisé au point de vue de l'enseignement primaire et qui peut servir de type pour l'organisation adoptée dans les cantons de langue allemande, a inséré, dans la loi sur l'école primaire du 11 juin 1890, un titre spécial (§§ 42-44) relatif au matériel et aux fournitures scolaires.

Le choix des fournitures scolaires pour l'école primaire est arrêté par le « Conseil de l'enseignement ». Ces fournitures sont exécutées d'après un plan qui comprend tous les degrés de l'école primaire et toutes les matières d'enseignement [1]. C'est le

1. Exception est faite pour les fournitures, etc, qui doivent servir à l'enseignement de l'histoire sainte et de la morale dans la 7e et la 8e classes de l'école primaire; celles-ci, avant leur adoption définitive, sont soumises à l'approbation du Conseil ecclésiastique.

« Conseil de l'Enseignement » qui déclare obligatoires les fournitures scolaires individuelles, ainsi que la plupart des fournitures générales, qui sont nécessaires à l'exécution du plan d'études. Pour les fournitures scolaires obligatoires, l'État entreprend, autant que possible, lui-même l'édition et le dépôt. Pour la confection des fournitures scolaires nouvelles, il est ouvert presque toujours une compétition libre.

Afin d'apprécier les fournitures scolaires qui doivent être nouvellement introduites ou éditées à nouveau, le « Conseil de l'Enseignement » institue, en temps utile, des commissions d'experts. Les fournitures nouvelles ne doivent être définitivement introduites *qu'après une expérience de trois années* et *après avis du personnel enseignant*. Les fournitures et le matériel scolaire sont achetés par les communes et donnés gratuitement aux élèves.

C'est donc le « Conseil de l'Enseignement », c'est-à-dire la plus haute autorité scolaire du canton, qui détermine les livres et le matériel à mettre en usage dans les écoles primaires. Les commissions d'experts auxquelles le Conseil a recours pour chaque livre ou pour chaque objet, se composent d'instituteurs et d'institutrices d'écoles urbaines et rurales; chacune de ces commissions n'est constituée et ne fonctionne qu'en vue de l'expertise qui lui est demandée. Très souvent la composition d'un livre de classe est mise au concours parmi les membres du personnel enseignant. Ainsi, en avril 1909, le conseil a décidé de mettre au concours la composition d'un livre pour l'enseignement de la langue française pour la 3e classe d'une école primaire supérieure.

Le canton de Zurich s'est constitué son propre « Lehrmittelverlag », c'est-à-dire qu'il est son propre éditeur et dépositaire des fournitures scolaires dont il a besoin. Un tarif imprimé donne la liste des livres approuvés; il y en a dont l'usage est obligatoire; d'autres sont simplement recommandés. Le bilan annuel est publié dans le « Bulletin scolaire administratif du canton ».

Pour que le dépôt officiel d'éditions scolaires (livres et matériel) n'apparaisse pas comme une concurrence à l'industrie privée (car le but du dépôt est aussi de livrer aux communes les fournitures au meilleur marché possible), l'administration du dépôt ne manquera pas de s'adresser aux industriels du canton. Le papier sera fabriqué par la papeterie zurichoise, suivant les

indications données par le Conseil sur la qualité, la couleur, etc. Les travaux d'impression sont également mis en adjudication parmi les imprimeurs locaux; la grandeur des lettres, la justification des pages, etc, sont prescrites par le Conseil. Pour la reliure, le Conseil a établi un traité avec l'Association des maîtres relieurs. Dans ce traité, on a fixé le genre de reliure pour chaque espèce de livre, le prix, etc. De cette façon les différentes maisons de reliure du canton qui font partie de l'Association, participent à la reliure du stock total. Le brochage au laiton est interdit.

Les autorités scolaires communales font parvenir tous les ans, au printemps, leurs commandes au dépôt d'éditions. Chaque commune paye pour les livres et le matériel qu'elle achète, mais l'État contribue à ces dépenses conformément à la loi. Les dépenses des communes pour l'acquisition du matériel et des livres scolaires sont publiées chaque année dans le Bulletin officiel.

La loi sur l'Enseignement primaire du canton de Neufchatel[1], du 18 novembre 1908, article 22, alinéa E dit ceci : « Elles (les commissions scolaires) choisissent après avoir entendu le personnel enseignant, parmi les manuels du matériel scolaire gratuit des écoles primaires adoptés par le Conseil d'État, ceux à employer dans leurs classes ».

Cette disposition appelle quelques explications que nous empruntons à la loi elle-même. Le Conseil d'État est l'autorité supérieure, à laquelle appartiennent la haute direction, la surveillance générale et le contrôle de l'enseignement primaire. Le Conseil exerce ses fonctions par le Département de l'Instruction Publique et par une « Commission consultative », qui est chargée de donner son préavis sur toutes les questions concernant l'instruction primaire ». Cette « commission consultative » est composée de membres désignés par le Conseil d'État, par les commissions scolaires et par le personnel enseignant des écoles primaires. A côté de cette « commission consultative », le Conseil d'État peut nommer, s'il le juge nécessaire, des « commissions

1. Textes de loi, circulaires officielles, etc., etc., publiés dans l'Annuaire de l'Instruction publique de la Suisse. (Zurich, 1910.)

consultatives restreintes », pour l'examen des questions spéciales concernant l'enseignement primaire. Quoique la loi n'indique pas parmi les questions soumises à la « commission consultative » le choix des manuels scolaires, le fait que les livres scolaires doivent être adoptés par le Conseil d'État indique que c'est la « commission consultative » qui soumet pour approbation au Conseil d'État les livres à introduire dans les classes.

Le canton de Glaris, par un règlement du 15 septembre 1904, a institué une « Commission du matériel scolaire » conformément à la décision du Conseil d'État du 22 septembre 1887, pour les écoles primaires et pour les écoles de répétition, y compris l'école générale de perfectionnement. — Les pouvoirs de cette Commission sont renouvelables tous les trois ans. — La « Commission du matériel scolaire » se compose de 9 membres au plus; le président et le premier membre sont choisis par le Conseil d'État; les « conférences affiliées » du Pays bas, du Pays moyen et de la Grande Vallée choisissent chacune 2 membres. La « conférence » de la Petite Vallée, 1 membre. La Commission choisit son secrétaire parmi ses membres. — La « Commission du matériel scolaire » est adjointe à la « Direction de l'enseignement ». Elle occupe vis-à-vis du personnel enseignant une situation indépendante et décide en toute liberté des questions qui lui sont soumises. — La « Commission du matériel scolaire » examine et apprécie toutes les questions que la « Direction de l'Enseignement » lui renvoie. En particulier, elle a le devoir d'examiner et d'apprécier le matériel scolaire individuel et général, les plans d'études et les formulaires administratifs, tels que : certificats, registres de présence, etc. — La « Commission du matériel scolaire » se réunit sur la convocation de son président. — La Commission est libre de se subdiviser en sections, et de nommer des rapporteurs sur des questions en préparation, mais toutes les propositions et appréciations destinées à la « Direction de l'Enseignement » sont adressées à celle-ci au nom de la Commission plénière. — Les éditeurs du matériel scolaire qui ne sont pas membres de la Commission, peuvent être invités aux séances où ils ont voix consultative. — A l'usage de la « Commission du matériel scolaire », il est conservé, dans les bureaux de

l'inspection scolaire, une collection du matériel obligatoire. Il peut y avoir également dans cette collection des fournitures non obligatoires.

La part qui est faite au personnel enseignant suisse dans la production et le choix des livres classiques pour l'enseignement primaire est considérable, mais la responsabilité vis-à-vis des familles demeure toute entière aux autorités chargées de l'application de la loi scolaire. La création d'un organe officiel d'édition ou de vente n'a pas d'autre signification; il constitue à la fois une protection contre des productions défectueuses ou répréhensibles, et une défense contre les critiques tendancieuses de celles qui sont admises sur ses catalogues.

L'Italie[1].

En Italie, l'évolution de l'instruction primaire et populaire a été singulièrement rapide dans ces temps derniers. Les hommes qui, aujourd'hui, dirigent le pays, apportent aux questions scolaires une ardeur et une clairvoyance qui fait le plus grand honneur aux continuateurs du risorgimento. Le souffle national qui anime l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire, pénètre profondément le personnel enseignant primaire. Il s'est fondé de nombreuses assocations pédagogiques qui, tout récemment, se sont unies en une puissante fédération nationale. Le personnel enseignant s'efforce de vaincre l'indifférence du public à l'égard des questions d'enseignement, en montrant que la grandeur politique et la richesse économique de la patrie dépendent de la bonne organisation et de l'efficacité de l'enseignement primaire. Le progrès économique constaté partout dans le pays donne au réveil pédagogique une justification éclatante et les moyens de se manifester efficacement. Plusieurs des hommes qui ont provoqué ce réveil, ont eu la bonne fortune d'arriver aux plus hautes charges gouvernementales; ils en profitent pour réaliser des réformes scolaires fécondes. Certes, les écueils n'ont pas manqué, mais, chose curieuse, dans la nouvelle Italie ce n'est pas l'Église qui oppose à la transformation de l'enseigne-

1. D'après le Bulletino ufficiale del Ministero dell' Istruzzione pubblica, 9-16 mars 1905, pp. 567 suiv.

ment primaire la résistance acharnée et directe qu'ont eu à constater les gouvernements d'autres pays. Si par hasard cette opposition a osé se manifester, elle est restée sans effet. L'Église semble hésitante en présence de l'esprit national, presque passive, même, et peut-être plus qu'ailleurs, dans les provinces qui constituaient naguère les États pontificaux. Les pouvoirs publics trouvent devant eux l'ignorance et surtout l'indifférence, qui sont sans doute l'une et l'autre les legs d'une Église qui, de tout temps, a eu moins d'occasions de s'affirmer et de se défendre que dans les pays au Nord des Alpes.

Les programmes des écoles élémentaires qui sont en vigueur actuellement, ont été approuvés en 1905. En les promulguant, le Ministère a eu soin de régler, conformément à ces programmes, la question des livres à mettre en usage dans les écoles primaires.

Ce règlement commence par déterminer les livres qui sont obligatoires dans chaque classe ou groupe de classes.

Dans la *première et la deuxième classe*, un livre de lecture et d'arithmétique; aucun livre facultatif. Dans la *troisième et la quatrième classe* un livre de lecture et d'arithmétique; sont facultatifs : un livre de notions variées, d'éléments de grammaire, d'histoire et de géographie, de morale et d'instruction civique [1]. Lorsque l'obligation scolaire cesse à la fin de la troisième ou de la quatrième classe, le livre de « droits et devoirs » y devient obligatoire.

Les livres obligatoires dans les classes de *cinquième et de sixième année* sont : un livre de lecture, un livre d'arithmétique, de notions de géométrie et de comptabilité, un livre d'histoire et de géographie, un livre sur les institutions de l'État et sur la morale civique, un livre sur les éléments des sciences physiques et naturelles, d'hygiène et d'économie domestique. L'enseignement de l'agriculture, ainsi que de quelques autres matières, étant facultatif, les livres dont on se servira seront facultatifs. Il en est de même des manuels qui peuvent être employés dans l'enseignement des travaux manuels de filles.

Il appartient aux instituteurs, dit la circulaire ministérielle, de proposer pour leurs écoles les livres qu'ils entendent adopter.

---

1. En Italie : manuel des droits et devoirs.

Cette faculté étant intimement liée à la pleine responsabilité du maître au sujet de son enseignement, n'est soumise à aucune autorité, ni à aucune restriction autres que celles qui sont déterminées par le règlement.

Les maîtres notifient leur choix par lettre, vers le 15 août, au « proviseur d'études » (nous dirions au directeur départemental ou à l'inspecteur d'Académie)[1].

Lorsqu'il s'agit d'un livre déjà approuvé antérieurement par une autorité compétente, le proviseur d'études prend purement et simplement acte de la communication. Lorsqu'il s'agit d'un livre nouveau, il soumet les propositions des maîtres à l'examen de la « Commission provinciale ». Vers le 30 septembre de chaque année, le proviseur d'études fait connaître aux maîtres l'avis de cette commission.

La *Commission provinciale des livres de classe* comprend : le proviseur royal des études, qui en est le président; un professeur de pédagogie des écoles normales de l'État ou, à son défaut, un professeur des écoles moyennes; un inspecteur scolaire royal (ces deux membres sont désignés par le Ministre); un directeur « didactique », c'est-à-dire un directeur d'école, choisi par le syndic du chef-lieu de la province; enfin, un maître élémentaire choisi par le proviseur d'études parmi les instituteurs du chef-lieu de la province.

Aucun auteur ne peut faire partie de cette commission, car le règlement défend en principe l'adoption, pour une circonscription ou pour des écoles d'un livre, lorsque les auteurs y exercent des fonctions scolaires. Il peut être permis, cependant, à des instituteurs d'employer leurs propres livres pourvu que l'autorisation et l'approbation en soient acquises conformément au règlement.

Les « Commissions provinciales » examinent donc les livres qui leur sont proposés. Elles résument dans un bref rapport les décisions prises au sujet de chaque livre. Ces rapports sont

1. Le « Proviseur d'études » est un fonctionnaire nommé par le Ministre. Il réside au chef-lieu de la province. Avant la loi Credaro, du 4 juin 1911, il était vice-président du Conseil scolaire provincial (départemental) dont le Préfet était le président. Il n'est pas complètement, mais beaucoup plus indépendant du Préfet aujourd'hui. M. Credaro a donné au Conseil scolaire de la province une autorité pédagogique plus large à l'égard de l'autorité administrative et politique.

transmis au Ministre avec la liste des livres approuvés. L'examen devra porter aussi bien sur la forme, qui doit être facile et simple, sur la pureté et la « propriété » de la langue, que sur la valeur éducative et didactique du contenu, qui doit être conforme aux programmes; il ne doit en rien dépasser la compréhension, le développement intellectuel, le degré d'instruction des élèves. Il est superflu d'avertir, dit le Ministre, qu'on devra absolument rejeter les livres qui, par leur contenu, pourraient troubler en quoi que ce soit la « sérénité » de l'école.

La liste des livres approuvés dans chaque province est immédiatement publiée dans le « Bulletin de la préfecture » et communiquée aux inspecteurs et aux communes, qui la portent à la connaissance des maitres. On répète tous les ans, en publiant les listes des nouveaux livres approuvés, les listes qui ont été approuvées antérieurement ; la liste complète doit paraître chaque année dans le « Calendrier scolaire ». Le Ministre de l'Instruction publique insère, vers le mois d'octobre, dans son « Bulletin officiel », la liste des livres approuvés dans toutes les provinces.

Le « proviseur d'études » donne communication verbale de la décision de la Commission aux auteurs et aux éditeurs dont un livre a été approuvé; cette communication doit se faire par écrit lorsqu'un livre a été écarté. Les maîtres, les auteurs et les éditeurs peuvent en appeler de la décision de la Commission, aussi bien des décisions favorables que défavorables, au Ministre qui jugera, dans le plus bref délai possible, après avoir entendu la section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Ce sont donc en première ligne les instituteurs qui soumettent les livres classiques à la « Commission provinciale » par l'intermédiaire du « Proviseur d'études ». Dans les communes où il y a des directeurs d'école, ceux-ci auront soin que les maîtres, auxquels appartient le choix des livres pour l'année suivante, fassent leurs propositions motivées vers le 30 juillet, et ce sont eux qui, vers le 15 août, transmettent ces propositions au « Proviseur d'études », avec leurs propres observations s'il y a lieu. Dans les écoles de garçons ou de filles qui ont plusieurs classes parallèles, par exemple deux ou plusieurs premières ou secondes, etc., les maîtres de ces classes doivent s'entendre pour l'adoption d'un

même livre. Si l'entente ne peut se faire, on votera, et on proposera à la Commission provinciale le livre qui aura réuni le plus de voix. Dans le cas d'égalité de voix, le directeur d'école décidera ou bien, à son défaut, le directeur ou l'inspecteur général des écoles de la commune, ou, à leur défaut, l'inspecteur scolaire. — Les auteurs peuvent envoyer leurs livres imprimés directement à la « Commission provinciale » et en demander l'examen. Dans ce cas, la décision favorable aura la même valeur et le même effet que si les livres avaient été proposés par des membres du corps enseignant.

On n'a pas prescrit et on ne prescrit pas l'adoption des séries de livres d'un même auteur pour toutes les classes, de la première à la quatrième ou à la sixième, d'une même commune ou d'un même groupe scolaire. Sans doute, des raisons pédagogiques valables pour un endroit, mais pas pour un autre, peuvent recommander l'adoption d'une série graduée d'un même auteur. Mais on prendra, dans un tel cas, comme règle que la série adoptée pour les classes 1-4 inclusivement, soit indépendante de celle qu'on adoptera pour les classes de 5e et de 6e année. Ainsi les élèves suivront un même auteur pendant les quatre premières années, et un autre pendant les deux dernières. Mais la tolérance d'adopter une « série » ne pourra en rien affecter le libre choix des maîtres. Si, par hasard, il y avait entre eux différences de vues, la majorité ne décidera pas, comme lorsqu'il s'agit de classes parallèles; les dissidents ont le droit d'adopter les livres de leur préférence. Voilà les directions du règlement. Naturellement cette disposition ne s'applique qu'aux écoles dont toutes les classes sont réunies sous un même toit, pour ainsi dire, car dans ces cas seulement il peut y avoir des cycles complets de six classes et un collège de maîtres nombreux.

Un livre adopté et dûment approuvé ne l'est pas pour toujours. Un livre classique doit rester en usage au moins pendant trois ans. Avant cette période, un livre ne peut être remplacé par un autre que dans des cas spéciaux. Ainsi un instituteur qui vient d'être nommé à un poste, a le droit de choisir des livres différents de ceux qu'il trouve en usage, sauf lorsqu'il s'agit de livres adoptés pour des classes parallèles, auquel cas il s'entendra avec ses

collègues. Évidemment, il faut que ces livres soient dûment approuvés et qu'il les désigne avant la rentrée des classes et à temps pour que notification puisse en être donnée aux élèves. Un maître qui voudra faire un changement de cette nature à son arrivée dans un poste devra donner connaissance de son intention et adresser ses propositions à l'Inspecteur scolaire, soit directement, soit par l'intermédiaire de son Directeur, s'il en a un. Il est encore permis de changer un livre avant la période de trois ans révolus, si l'on constate que le livre adopté ne répond pas aux besoins de l'enseignement. Dans ce cas, le maître enverra au « Proviseur d'études » une proposition motivée de changement de livre pour l'année scolaire suivante. Il indiquera les raisons pédagogiques qui dictent ce changement, les défauts du livre en usage et les avantages de celui qu'il entend lui substituer. Le Proviseur soumettra cette proposition à la Commission provinciale, qui décidera en temps utile. Toutefois, aucun changement de livre classique ne peut être fait pour quelques raisons que ce soit au courant de l'année scolaire.

La « Commission provinciale » examine à nouveau des livres déjà approuvés, lorsque les auteurs y ont apporté des modifications, en faisant, par exemple, une nouvelle édition. Ces livres peuvent être adoptés dans les écoles de la province, même par des maîtres qui ne les ont pas originairement proposés, à condition que le Proviseur d'études et l'Inspecteur en soient dûment avertis. Dans les communes où il y a une population de 100 000 habitants et au-dessus, le choix des livres à mettre en usage peut se faire à l'ouverture de l'année scolaire; il faut, bien entendu, que les livres adoptés soient pris dans la liste des livres approuvés. Mais le Ministre recommande de ne faire cette désignation tardive que dans des cas exceptionnels, et s'il y a eu impossibilité de la faire aux environs du 15 août, date ordinaire. Il est naturel qu'on évitera tous les retards, qui pourraient troubler le fonctionnement de l'enseignement.

Ce règlement a donné, nous assure-t-on, de bons résultats jusqu'à présent. L'Église ne critique guère les choix des commissions. Certains journaux cléricaux ont essayé de protester contre l'adoption de tel manuel, mais sans succès. On n'a pu nous citer un seul cas de refus d'un élève de se servir d'un livre adopté, ni

d'un père de l'acheter. Aucun prêtre n'a jamais interdit un manuel adopté ni provoqué des élèves à l'indiscipline sous prétexte qu'un livre de classe quelconque offensait la conscience religieuse. Les auteurs ont-ils eu soin de ne pas provoquer des protestations? Le clergé se désintéresse-t-il ou sait-il que ses protestations resteraient sans écho dans les masses populaires[1]? Il y a peut-être de tout cela, mais il y a surtout le puissant sentiment de la patrie reconstituée au fond de la tranquillité avec laquelle l'administration civile peut choisir et mettre en usage les livres proposés par le personnel enseignant.

Les livres en usage dans les écoles privées sont contrôlés par une Commission centrale du Ministère. Cette Commission a eu, mais rarement, l'occasion d'interdire un livre.

L'Angleterre.

L'évêque d'Hereford a dit un jour que ses concitoyens ne s'occupaient de la religion que pour en faire un objet de leurs disputes. En matière scolaire, il y a là plus qu'une boutade. La préparation de la loi qui fit de l'enseignement primaire un service public (1870), fit naître une controverse religieuse d'une intensité extraordinaire. Depuis, aucune nouvelle loi scolaire n'a pu être discutée par le Parlement sans que les Églises, d'une part l'Église officielle, de l'autre les dissidents, l'eussent au préalable critiquée par le menu devant l'opinion publique. Les dignitaires ou porte-paroles des confessions mobilisent leurs troupes, ils négocient avec les gouvernements ou avec les leaders politiques. Si c'est grâce aux libéraux que l'enseignement primaire est devenu un service public, aucun gouvernement libéral n'a pu encore aller jusqu'au bout et tirer de ce fait les conséquences logiques. Par deux fois le gouvernement libéral actuel a dû retirer de l'ordre du jour des Communes un projet de loi établissant l'école neutre, ou

1. Quelques polémiques assez vives ont éclaté dans les quotidiens au moment de la discussion, à la Chambre des Députés, de la loi Credaro sur l'enseignement primaire. On a prétendu qu'en enlevant aux communes le droit de l'organiser — si elles l'organisaient — à leur gré et en y réglementant l'enseignement religieux, on violait la liberté religieuse des populations. Mais à part quelques « spécialistes », « l'indifférence du public descend vite sur des questions de ce genre ».

défaisant, pour le moins, les tendances confessionnelles que le précédent gouvernement conservateur a fait triompher naguère.

Il est vrai que la controverse religieuse se ravive, en Angleterre, à propos des principes capitaux, confessionnalité ou neutralité des écoles primaires, répartition des impositions scolaires et entretien des écoles confessionnelles, « test » religieux exigé des maîtres, maintien de l'enseignement religieux dans les programmes et admission dans les écoles des membres du clergé pour donner cet enseignement, etc. On n'a guère, que je sache, essayé de soulever l'opinion publique à propos d'un livre de classe. Ce genre de querelles n'a jamais dépassé, dans les rares cas où elles se sont produites, l'enceinte du comité local qui avait arrêté les livres à mettre en usage dans les écoles de son ressort.

On sait qu'avant la loi de 1906 les affaires scolaires incombaient à des « school-boards », comités locaux assez restreints et très indépendants. Actuellement, ces comités se confondent davantage avec l'administration locale politique. Leur action s'étend sur un plus grand rayon, elle est plus puissante, et au moins aussi indépendante que jadis, du moins vis-à-vis de l'Administration centrale, du Board of Education. Celle-ci n'a rien à voir ni à dire dans le choix des livres de classes. Chaque autorité locale choisit les livres qu'il juge utile à mettre entre les mains des élèves; chacune emploie, à cet effet, le moyen le plus propre. Voici quelques exemples.

L'ancien comité scolaire de Liverpool, qui est aujourd'hui remplacé par l'autorité scolaire nettement municipale, avait fait dresser une première liste. Depuis la mise en vigueur de la loi scolaire de 1906 des révisions périodiques en ont été faites dans des intervalles de deux ans ou de trois ans au plus. Cette révision est faite par *deux* sous-commissions de l'autorité scolaire.

La première sous-commission est nommée par cette autorité qui est elle-même un sous-comité de l'autorité administrative c'est-à-dire un Town Council de Liverpool et district et qui est chargé spécialement de l'administration des écoles primaires; cette première sous-commission se compose de trois inspecteurs locaux et de sept instituteurs en chef.

La deuxième sous-commission est composée de membres du

dit sous-comité municipal chargé de l'administration des écoles primaires; le Directeur de l'Enseignement en fait partie.

La première sous-commission élimine des livres surannés, ou des livres que l'expérience a fait reconnaître comme insuffisants, et examine les livres nouveaux proposés par les éditeurs. Chaque livre est soigneusement analysé par cette première sous-commission; on en discute les avantages ou les désavantages; on le rejette ou on le choisit *provisoirement* pour être ajouté à la liste révisée. Les instituteurs qui font partie de cette première sous-commission sont pris dans les différentes écoles municipales, anglicanes, catholiques, romaines, etc. De cette façon, il est possible d'entendre les opinions des différentes communautés religieuses. On nous dit que, dans la pratique, cette sous-commission a fort bien rempli ses fonctions, que jamais aucun froissement n'a suivi ses délibérations et que tous les partis ont été satisfaits.

Lorsque la première sous-commission a terminé son travail préparatoire, la liste est soumise à la seconde. Dans celle-ci siègent aussi des membres du clergé de l'Église anglicane et un prêtre catholique. Là encore, nous dit-on, les diverses opinions se sont manifestées sans heurt. Jamais aucune difficulté ne s'est élevée. Il arrive rarement que l'autorité locale supérieure, le sous-comité de l'autorité administrative locale, ait à changer quelque chose dans la liste revisée par sa deuxième sous-commission. Le Directeur de l'Enseignement public de la ville et du district de Liverpool nous assure que cette procédure a fonctionné extrêmement bien. Jamais d'ailleurs les membres catholiques des sous-commissions n'ont formulé la moindre objection à un livre proposé, et depuis que cette procédure est en vigueur, ils ont demandé une seule fois qu'un livre fût ajouté à la liste. Cela prouve qu'on s'est toujours arrangé de façon à pouvoir satisfaire tous leurs désirs.

D'autre part, le Directeur se rappelle qu'une seule fois les membres catholiques ont demandé eux-mêmes la radiation d'un livre qu'ils avaient d'abord recommandé et cela parce que ce livre avait été très peu demandé.

L'autorité scolaire locale de Manchester n'imprime même pas de liste des livres et du matériel scolaire à utiliser dans ses

écoles primaires. Les Directeurs et les maîtres ont le pouvoir le plus étendu pour choisir les livres de lecture et autres. L'autorité scolaire de la municipalité se réserve simplement *le droit de veto*, le droit d'interdire un livre qu'elle jugerait ne pas convenir. Jusqu'à présent, nous dit-on, cette procédure a donné de bons résultats et « a certainement empêché l'autorité scolaire d'être exploitée par des personnes ayant intérêt à faire adopter un ouvrage ». Le Directeur de l'Enseignement primaire du district de Manchester nous assure qu'aucune difficulté n'est survenue, et qu'aucun parent n'a eu à réclamer.

A Leeds, autre grand centre du nord de l'Angleterre, l'Inspecteur en chef de l'autorité scolaire locale a arrêté la liste des livres susceptibles d'être adoptés dans les écoles de la ville et du district. Cette liste a été approuvée et publiée par les soins et sous la responsabilité du comité scolaire. C'est sur cette liste que les instituteurs des écoles publiques choisissent les livres pour leurs élèves. Cette liste est contrôlée annuellement et des listes supplémentaires sont publiées. Les grands éditeurs soumettent, de temps en temps, à l'autorité scolaire des ouvrages qu'ils désirent faire adopter et ajouter à la liste. L'autorité scolaire reçoit volontiers des propositions de la part des instituteurs. Les livres proposés sont soigneusement examinés par les inspecteurs du Comité. En Ecosse, le choix des livres scolaires est également l'affaire des autorités locales. La production étant libre, comme en Angleterre, les éditeurs ont intérêt à n'offrir que des livres susceptibles d'être agréés. Les instituteurs ou directeurs d'école choisissent parmi ceux qui l'ont été. Et jamais, nous dit-on, aucun pasteur n'a eu occasion de dénoncer un livre quelconque. Pareille dénonciation ni aucune plainte isolée n'aurait chance d'être reçue. Le Ministre a d'ailleurs le droit de « veto » absolu pour le cas où une plainte serait jugée fondée.

V-H-F.

L'Art de voyager.

Beau titre, pour un ouvrage qui vient à son heure [1]; vaste sujet sur lequel il n'a pas été difficile à un voyageur expérimenté, à un écrivain bien informé et judicieux comme M. Albert Dauzat, de nous donner un livre alerte, instructif et vivant. Ce volume de la *Bibliothèque des Parents et des Maîtres*, qu'illustrent quelques jolies gravures, n'affiche point de prétentions à la haute pédagogie : l'ordonnance n'en est point très rigoureuse; l'auteur a souhaité qu'on le lût surtout dans les journées un peu pressées qui précèdent les départs; il n'a visé qu'à être attrayant et simple, pour faire œuvre pratique. Cet essai n'en renferme pas moins des enseignements que nous tâcherons, en quelques lignes, de dégager.

Comment les voyages contribuent-ils à former l'esprit? C'est qu'ils constituent un des modes les plus féconds de la culture générale. Dans nos programmes d'études, tout est classé, mais aussi tout est divisé, séparé; les choses y sont simplifiées, mais aussi appauvries : il faut bien, pour commencer tout au moins, compter avec la faible capacité de notre mémoire et la débilité de notre raisonnement. Mais à quoi nous servirait ce savoir rigide et décoloré, s'il ne devait nous permettre de nous reconnaître dans la complexité touffue et le désordre apparent de la réalité? Pour employer un des grands mots de la science, un voyage est une perpétuelle synthèse. Tous les éléments de la nature et de la société, que nous nous étions habitués à dissocier, se présentent à nous en masse, indissolublement unis; c'est comme si toutes les voix de nos maîtres se mettaient à résonner en même temps à

1. *Pour qu'on voyage, essai sur l'art de bien voyager*, par A. Dauzat, 1 vol. in-12, 1911. Ed. Privat, Toulouse.

nos oreilles, comme si tous les livres de notre bibliothèque s'ouvraient à la fois de toutes leurs pages sous nos yeux. Au premier instant, quel concert, pour ne pas dire quelle cacophonie, et quel éblouissement! Voilà pourquoi ce n'est jamais dans les premiers jours qu'un esprit réfléchi goûte pleinement le charme d'un pays : un certain trouble se mêle au plaisir de la nouveauté. Il semble que ce soit un monde étrange que nous découvrions, et qui présente seulement une ressemblance lointaine avec celui qu'on nous avait décrit. Peu à peu cependant, des concordances fondamentales, qui dans le tumulte des impressions premières nous avaient échappé, se révèlent à une observation plus attentive, et les notions d'ensemble que nous avions emportées de l'école nous aident à distinguer les lignes maîtresses du tableau dont l'infinie variété tout d'abord nous avait déroutés.

Les diverses études que nous avons poursuivies dans les livres concourent toutes avec l'observatoin directe pour nous donner bientôt cette intelligence intime et vivante de la nature ; mais il s'en faut bien qu'elles y concourent toutes également : dans cette œuvre consciente ou inconsciente d'adaptation, la plus grande part revient aux sciences concrètes. La zoologie, par exemple, et la botanique nous serviront plus que la physiologie animale et végétale, et l'économie rurale ou industrielle plus que l'économie politique pure. La géographie, telle qu'on la comprend et qu'on l'enseigne aujourd'hui, véritable synthèse de toutes les sciences concrètes qui traitent de l'homme et de la nature, sera notre principal guide. Cette considération, à défaut de tant d'autres, suffirait à expliquer que nos jeunes gens, plus encore que leurs camarades des autres pays, ont besoin de voyager. Car, s'il n'est plus tout à fait exact de définir le Français « un homme qui ignore la géographie », il n'en reste pas moins que cette discipline occupe dans nos cours une place restreinte, et surtout que nos programmes accordent aux sciences abstraites une prédominance excessive. Tel de nos élèves qui aura obtenu des prix d'histoire naturelle sera capable d'analyser les fonctions de la tige ou de la racine, de retracer la succession des âges géologiques, de reconstruire même les vastes hypothèses de l'orogénie ; mais peut-être il distinguera mal un tilleul d'un érable, voire un chêne d'un hêtre ; et les différents aspects des terrains, leurs différentes aptitudes

agricoles, il y a fort à parier qu'il les ignorera. L'école buissonnière, l'école en plein air et en pleins champs, est donc indispensable à nos enfants; et plus notre enseignement livresque se développera, plus il deviendra nécessaire de le compléter par un autre, que les mieux doués ou les plus riches de chaque génération sauront se procurer eux-mêmes, mais qu'il conviendrait d'organiser pour les moins fortunés et les moins éveillés, en profitant des vacances traditionnelles, en en créant, s'il le faut, de nouvelles pour cet objet[1].

Mais les vrais voyages, ceux qui dépassent les limites des simples excursions, n'ont pas moins d'importance pour l'affermissement de notre caractère que pour l'enrichissement de notre esprit. Sans jeu de mots, ils nous apprennent à nous conduire. Organiser une partie de tourisme est une entreprise à laquelle les plus jeunes peuvent s'essayer avec fruit : s'appliquer à distinguer entre l'accessoire, dont il est superflu de s'embarrasser, et l'essentiel, dont il serait maladroit ou même imprudent de ne pas se munir, c'est un apprentissage qui en vaut un autre. Et quel salutaire exercice, que de quitter ses habitudes, de laisser au logis ces servantes discrètes qui deviendraient bientôt des tyrans! Savoir se passer des choses, c'était une des deux vertus cardinales des antiques stoïciens; l'autre est de savoir les supporter. Eh bien, la montagne, plus encore que la mer (à moins qu'on n'affronte les risques du large) est une grande école d'effort patient et méthodique, comme de tempérance. Est-il besoin de rappeler combien le spectacle grandiose des architectures terrestres ou le jeu formidable des énergies naturelles peuvent inspirer au voyageur qui les contemple de pensées fortifiantes ou sereines, qu'il emportera comme un viatique à travers l'existence?

— D'ailleurs, il ne verra pas que des pays et des paysages; il verra des hommes; il comprendra mieux les peines et les mérites de certaines classes sociales, qu'il avait peut-être la sottise de considérer comme inférieures à la sienne, et sans lesquelles

1. Dans beaucoup de lycées et de collèges les classes sont désorganisées à partir du 14 juillet par le départ d'un grand nombre d'élèves, que leurs familles ont hâte de rappeler ou d'envoyer à la campagne : pour ceux qui restent serait-il difficile d'instituer des promenades à travers la ville et la banlieue?

la sienne ne pourrait vivre; affranchi des préjugés journaliers qui bornaient et faussaient son jugement, regardant ses semblables en philosophe impartial et désintéressé, il sentira plus profondément les lois de la solidarité humaine.

Pour recueillir tant de précieuses leçons, faut-il aller très loin? Il n'est pas même nécessaire de sortir de la France. Notre patrie n'est pas grande, mais c'est peut-être la terre la plus richement et la plus délicatement nuancée de l'Europe. Il est une collection de volumes dont tous nos établissements primaires devraient posséder au moins une partie : je veux parler du *Voyage en France* de M. Ardouin-Dumazet; nos écoliers y apprendraient à pénétrer dans l'intimité des pays qui avoisinent leur village natal, souvent même ils y découvriraient ce qui fait l'originalité de leur petit coin de terre. Quant à ceux qui ont le moyen de parcourir, pendant plusieurs semaines chaque année, les diverses régions de notre territoire, quel vaste champ d'expériences s'ouvre à leurs pérégrinations périodiques! Tous les âges de la planète, tous les climats de la zone tempérée, toutes les époques de l'humanité sont représentées sur cette parcelle du globe; et de cette multiplicité prodigieuse d'éléments, une race elle-même fort complexe et fort habile a su tirer une infinité de combinaisons. Quand ils connaîtront mieux la France — la grande et les petites Frances qu'elle enveloppe dans son harmonieuse unité — nos jeunes gens l'aimeront davantage : car ils auront acquis la preuve que ceux qui en disent du mal sont des sots.

Nos Français ont tort de se précipiter vers des villégiatures d'exil quand ils ignorent encore, quand peut-être ils ignoreront toujours la France; mais ils auraient tort aussi de ne vouloir jamais franchir ses frontières. On se connaît et on se juge mal quand on ne s'est point comparé avec ses voisins. Comparaison délicate d'ailleurs, puisqu'il faut que l'observateur sache se défendre, suivant son tempérament, d'une prévention instinctive ou d'une admiration aveugle : qu'il s'attache donc surtout à les comprendre, ces sociétés sœurs de la nôtre, qu'il essaye de se rendre compte pourquoi elles sont ce qu'elles sont; l'heure viendra plus tard de prononcer sur leurs supériorités respectives, et de décider de ce que chacune d'elles aurait intérêt à emprunter aux autres C'est une des traditions de notre génie de s'ouvrir

aux influences du dehors pour élargir sans cesse notre personnalité nationale; c'en est une autre de se répandre et de rayonner sur le monde. Ne craignons point de nous montrer aux peuples qui nous entourent; faisons-nous valoir et tâchons de nous faire aimer. Tout Français qui s'installe sur le sol étranger doit penser que de sa conduite, de ses paroles dépend, pour une part, le bon renom de la patrie, et qu'il lui appartient d'être un modeste ouvrier de la grandeur française. S'il rentre enfin chez lui le cœur plein de ce patriotisme conscient et éclairé qui est le plus sûr garant de l'indépendance des nations et de la paix internationale, alors il appréciera tous les bienfaits des voyages au long cours.

Quelles conclusions pratiques tirer de ces réflexions sommaires? La première est qu'il faut varier autant que possible ses voyages; retourner pieusement chaque année dans le même endroit, fût-ce le plus beau du monde, ce n'est plus voyager. Si l'on renouvelle constamment, comme il convient, le théâtre de ses expéditions, il faut chaque fois les préparer : préparation matérielle, préparation morale aussi; la seconde surtout est un plaisir, et elle est presqu'autant que l'autre une nécessité. Il serait trop fâcheux de débarquer dans le pays que l'on veut explorer absolument ignorant de sa situation et de ses caractères généraux, surtout si l'on n'a guère le temps ou la faculté de se documenter sur place : car c'est une vérité banale, que l'on découvre uniquement ce que l'on cherche, et que pour chercher il faut déjà posséder une idée de ce que l'on va trouver. Gardons-nous bien, d'ailleurs, de flétrir par la lecture prématurée de descriptions trop personnelles la fraîcheur et l'originalité de nos propres impressions. — N'oublions pas que les voyages les plus éducatifs, en même temps que les plus économiques, sont ceux qui se composent d'une série de séjours. Pour nous mêler intimement à la vie locale, fuyons les caravansérails cosmopolites, recherchons les hôtels modestes, voire les humbles auberges; mieux encore, s'il est possible, prenons pension chez l'habitant. Pour nos courses à travers le pays, ne négligeons pas le simple et sain voyage pédestre, le lent cheminement par les sentiers, souvent plus pittoresques et semés de plus de révélations que les grandes routes. Le soir ou le lendemain, inscrivons quelques notes sur un carnet,

ou bien au dos des cartes postales illustrées que nous aurons choisies chemin faisant; les jours de pluie, lisons les pages des grands écrivains qui ont interprété à leur manière les beautés ou la vie du pays; achetons quelques produits authentiques des industries de la région, non de vulgaires articles de bazar. De retour à la maison, nous mettrons tout cela en ordre — dans notre tête, dans notre bibliothèque, sur nos étagères: et ces souvenirs du voyage terminé à regret embelliront le cadre étroit et les journées monotones de notre existence quotidienne.

GEORGES WEULERSSE.

Notes de Voyages en Asie-Mineure : Brousse [1].

Le *Dante!* Sous ce nom titanique se cache un pauvre vapeur de cabotage, à l'armature branlante, à la coque déteinte, aux mâts désarticulés. Le pont sue l'huile et le cambouis. La saleté loqueteuse du pavillon laisse deviner les couleurs italiennes. Étiquette trompeuse : c'est un bateau grec qui, en ce temps de boycottage, a changé de livrée. Le patron, je n'ose dire le commandant, a la face bestiale et la voix rude d'un ancien écumeur des îles. Il commande la manœuvre et gourmande le pilote en une langue qui ne rappelle guère celle d'Homère que par la fréquence des épithètes naturalistes.

Mais nous n'avons pas le choix. C'est le seul bateau en partance pour Mondania. Le *Dante* a l'honneur de porter le courrier que le chemin de fer convoiera jusqu'à Brousse. Les touristes ne sont décidément pas gâtés. On pourrait pourtant leur témoigner quelques égards et mettre à leur disposition une embarcation plus confortable, car, les guides aidant, le nombre croît sans cesse des voyageurs qui ne veulent pas quitter Constantinople sans pousser jusqu'à l'ancienne capitale de la Bithynie. Nous retrouverons là-bas quelques physionomies qui nous sont déjà familières, car nous les avons entrevues à Stamboul ou à Beïcos, à Eyoub ou à Yedi-Koulé !

« En haut, les premières! » O ironie! Après une trouée héroïque à travers un amoncellement de caisses, de paquets, de cordages et d'humanité pullulante, après l'ascension périlleuse

1. Nous empruntons au *Bulletin de la mission laïque française* ces pages intéressantes extraites du *Journal de voyage* de l'un des membres de la mission.

d'un escalier de fer vertical et glissant, nous débouchons enfin sur une passerelle de quelques mètres carrés, protégée contre les rafales par le seul rempart d'un bastingage très ajouré. Comme fauteuils, le plancher Il y a bien, sur le bateau, une demi-douzaine de tabourets de paille, mais des gendarmes turcs les ont mobilisés et nous n'osons exciper de notre qualité de voyageurs de luxe pour réclamer les sièges inconfortables. Bah! nous en serons quittes pour rester debout ou pour nous coucher, si la bise cingle trop. Fort heureusement, la pluie ne semble pas à craindre; le ciel est complètement lavé. Pour ma part, je préférerais me laisser tremper jusqu'aux moelles plutôt que de me réfugier au *salon*, entendez par là un misérable réduit, joutant la chambre de chauffe et dont, en allant porter nos bagages, les émanations nous avaient saisis à la gorge....

Dans un sifflement rauque, un jet de vapeur nous balaie brutalement la figure. Nous sommes aux premières loges pour recevoir les caresses de la sirène.... On culbute les retardataires. On hisse le canot de sauvetage. En route!... Mais le décalage est difficile. Deux mastodontes nous bloquent le long du quai de Galata : un magnifique bateau roumain, dont la silhouette blanche écrase notre pauvre *Dante* et l'imposant *Baron-Beck*, du Lloyd de Trieste, qui doit conduire à Salonique les excursionnistes austro-hongrois.... Le commandant hurle, les chaînes grincent, la machine halète poussivement. Insensiblement, le quai s'éloigne. Nous frôlons nos énormes voisins. A nos pieds, les caïques, légers et rapides, se croisent et semblent narguer notre lenteur. Enfin, nous nous dégageons de notre gaîne et nous fendons librement les eaux de la Corne d'Or.

Alors, peu à peu, c'est le déroulement du panorama unique, dans la lumière splendide du matin. Arrivés par voie de terre, nous n'avons pas eu l'émerveillement de le découvrir de la Marmara. Ce sont d'abord les détails de l'immense fresque qui s'offrent à nous, mais peu à peu, à mesure que nous allons gagner le large, chaque partie va se fondre dans l'ensemble, le tableau va se composer. Déjà, sur le pont, les silhouettes qui dansent s'amenuisent, le fouillis des mâts devient plus indistinct, les cheminées des bateaux ancrés semblent de minces fuseaux noirs et le drapeau qui flotte sur la tour de Galata paraît un lambeau minuscule.

Nous doublons l'éperon du vieux sérail. En face de nous s'étage nettement l'aristocratique Pera. A gauche, sur la longue bande de Stamboul, se profile, comme un cierge blanc, la tour du Séraskérat, et les mosquées bombent leurs dômes : *Validé Djami*, accroupie au pied du pont, noircie par les fumées du port et qui semble la clef de voûte de la vieille ville turque; *Bayezid*, plus dégagée, campée fièrement à mi-côte ; *Sainte-Sophie*, trapue et formidable; *Ahmed*, pointant dans l'air bleu l'élégance de ses six minarets. A notre droite, le Bosphore présente à la lumière crue la ligne de ses palais blancs et le vert tendre de ses jardins....

Sur la Côte d'Asie, par-dessus les gradins de ses vieilles maisons, Scutari laisse apercevoir la chevelure de cyprès qui le couronne, et la gare d'Haïdar Pacha, tête de l'énorme serpent qui doit aller jusqu'à Bagdad, évoque, par la tonalité grise de son appareil, par l'élégance un peu vieillotte de ses deux tourelles, quelque hôtel de ville de la Renaissance allemande.

La Marmara est étonnamment calme et bleue. Le bateau file, autant du moins que ses moyens le lui permettent. Les dauphins, tout près de nous, font des cabrioles. On dirait des roues huilées qui tournent silencieusement dans l'eau.

Maintenant, Constantinople s'estompe de plus en plus. Ce n'est bientôt plus qu'une ligne indécise. Nous pouvons regarder autour de nous le grouillement de cette foule orientale. Le spectacle ne diffère guère de celui que présentent les ponts de tous les bateaux levantins. Le soleil se joue sur cette bigarrure, éclaire le grenat des fez, la soie des turbans, les couleurs trop crues de quelque corsage, les plis de quelque fustanelle ou le kaki de quelque uniforme.

Voici, couchés sur des sacs, des paysans d'Anatolie qui reviennent de livrer à Constantinople leurs moutons, leurs buffles ou leurs poules; près d'eux, les bergers, enfouis dans des peaux de bêtes, d'où pointe une houlette; voici des *bacals* de Mondania ou de Brousse qui viennent de se ravitailler; de jeunes Grecs aux cheveux calamistrés, aux faux-cols trop hauts, d'une élégance de garçons coiffeurs ou de calicots; l'inévitable pappas, à la robe râpée et qui tente vainement de renfermer sous sa toque noire la forêt vierge de ses cheveux gras; un juif maigre, à barbe rare, dont la large culotte de grosse toile fait paraître encore plus

grêles les mollets qui en sortent; un derviche, qui a l'air de penser, sous son cylindre de feutre beige, ressemblant à une énorme bombe au café. Des Turcs d'une voix dolente, psalmodient l'*Hymne de la Constitution;* ou dans un coin, un groupe se forme autour d'un tireur de cartes; quelques officiers ottomans parlent politique avec animation. Et, rituellement, le cafedji du bord offre, sans beaucoup de succès, les breuvages de son officine...

Mais nous voici à la hauteur des îles des Princes. Pointant droit vers le Bos-Bouroum (cap Gris), nous laissons à notre gauche Proti, Antigoni, Kalki, Prinkipo, la reine de l'Archipel, et ce rocher désert qui est en passe de devenir célèbre, depuis que le gouvernement turc y a exilé et laissé mourir les chiens qui peuplaient les escaliers de Galata ou les rues ravinées de Stamboul.

Des points blancs au fond d'un golfe.... Serait-ce déjà Mondania? Mais alors, nous aurions de l'avance, chose bien improbable, même en Turquie. Non. Nous n'accostons pas. Quelques barques viennent à notre rencontre dans un port dont la jetée est figurée par des cordes tendues à des piquets. Le temps de décharger quelques paquets, et nous repartons. Renseignements pris, c'est Ghemlick, jadis port de Nicée, aujourd'hui village perdu dans sa double enceinte romaine et presque abandonné pendant la saison des fièvres.

Allons, essayons encore de trouver, sur notre plancher, une position qui ne soit pas trop douloureuse à nos os. Rester debout, il n'y faut plus compter. Brusquement, une forte brise vient de se lever. La mer se crête. Le *Dante* commence à danser. Une jeune grecque, dont au départ de Constantinople, j'avais admiré les joues roses, devient d'une pâleur verte. Elle refuse d'un faible *evkaristo* la tartine de confitures que sa maman vient de lui offrir. Quelques passagères font vainement appel au raki pour remettre en place leur pauvre cœur désemparé.... Par bonheur, nous approchons. La côte se dessine nettement. Bientôt nous apercevons de la fumée qui sort d'une locomotive. C'est la gare de Mondania. Mais, hélas, l'accostage est terriblement long. Il nous faut une demi-heure pour franchir les cinquante derniers mètres qui nous séparent de l'embarcadère. Le patron s'épou-

monne à commander des manœuvres et des contre-manœuvres ; nous avançons d'une brasse et nous reculons de deux ; le bateau tangue et roule ; la mer est de plus en plus blanche. Je fais bonne contenance, mais je me demande avec effroi si je ne vais pas faiblir au port.... Tout de même, non. Les amarreurs ont saisi les cordages et harponnent énergiquement le *Dante* au ponton. Nous sommes sauvés. Mais, comme les coussins du wagon nous semblent doux, après les noyaux de pêche de la passerelle !

*
* *

On voit tout de suite que le chemin de fer de Mondania à Brousse est à garantie kilométrique. On ne s'expliquerait guère autrement les lacets multiples que décrit la ligne autour d'obstacles souvent imaginaires. Plusieurs fois, nous revenons sur nos pas et nous trouvons le moyen de mettre deux heures pour accomplir un trajet insignifiant à vol d'oiseau. Il est vrai que la locomotive nous conduit *iavasch*, *iavasch*, avec une lenteur toute orientale. Nous avons la sensation d'être bercés. C'est très doux, après les émotions du bateau. Au reste, pourquoi nous plaindre ? Malgré quelques nuages gris, l'après-midi est charmante et la vallée est délicieuse. Il est quinze jours trop tôt, certes, car l'hiver fut long, cette année. N'importe : sur le fond vert tendre, les arbres de Judée jettent de bien jolies taches roses, et les cerisiers de bien beaux bouquets blancs. Toutes les nuances encore incertaines d'un printemps qui pointe donnent à la végétation quelque chose de plus apaisé et de plus doux. Les oliviers, arc-boutés sur leurs pieds noueux de patriarches, et les ceps de vigne, tordant leurs bras presque nus, disent la fécondité ancienne de cette terre. Les paysans retournent le sol avec des houes rudimentaires selon les méthodes immémoriales. Tout cela a quelque chose de biblique.

Puis, l'impression de Champagne crayeuse s'efface. Le sol devient plus rouge et plus gras. Nous pénétrons dans l'oasis au milieu de laquelle est Brousse. La profusion des mûriers nous rappelle que nous approchons de la ville de la soie. Aux branches des figuiers suent des bourgeons énormes ; toutes les essences d'arbres fruitiers arborent harmonieusement leurs robes multi-

colores. Çà et là, l'élancée sombre d'un cyprès et, partout, des enroulements de chèvrefeuilles et de jasmins....

Brousse-Halte! Presque tout le monde descend. Des garçons d'hôtel à casquette dorée nous font, par la portière, leurs offres de service : « *Hôtel Bellevue*, Monsieur? *Hôtel d'Anatolie! Mme Grote!* » Nous ignorons que la gare terminus se trouve tout à l'extrémité de la ville et nous filons.

Cette fois, l'erreur n'est pas possible. Brousse-ville! Les cochers se disputent notre clientèle. La rengaine recommence : « *Hôtel Bellevue! Mme Grote!* » Décidément, cette dame, au nom vaguement germanique, recommence à nous poursuivre. Après tout, pourquoi pas?

« *Arabadji*, Hôtel d'Anatolie, Mme Grote!

— *Peki* (Très bien).

— *Cach paras?* (Combien).

— *Eki tchérek* (Deux francs).

— *Aïdé* (Allons-y). »

Presque tout notre turc vient d'y passer. C'est la centième fois, depuis huit jours que nous déroulons la formule. Et ce n'est pas la dernière.

Saluons! L'Olympe de Bithynie dresse en face de nous sa masse neigeuse. Bornons-nous pour aujourd'hui à admirer cette gigantesque carrure. Demain, nous ferons l'ascension de la montagne.

Les rues de Brousse ressemblent à celles de toutes les villes d'Orient. Elles sont pavées de fondrières et de bonnes intentions. Nous n'en sommes pas surpris. Nous en avons vu bien d'autres à Stamboul et l'usage de la rue Sabri-Pacha, à Salonique, qui passe pour une des plus belles artères de la Turquie, nous a rendus sceptiques sur ce chapitre. Par exemple, nous n'avons pas eu l'honneur jusqu'ici, de nous faire cahoter dans une voiture comme celle qui nous véhicule. Pittoresque, elle l'est, sans conteste, avec sa forme de cylindre allongé, la profusion de ses courbes, mais, par Allah! le charron qui la fabriqua me paraît ignorer l'existence des ressorts et le propriétaire qui est censé l'entretenir, compte sur la pluie pour graisser ses roues. Vaille que vaille, nous avançons tout de même. Notre cocher, pour soulager sa bête, n'a pas voulu monter. Il court, à la tête de son

cheval, l'actionnant du geste et de la voix et je ne sais pourquoi le souvenir me revient d'une vieille gravure de mon La Fontaine illustrant *Le charretier embourbé.*

Hôtel d'Anatolie! Une grosse dame à figure rébarbative, à voix revêche, veut bien condescendre à nous laisser, à prix exhorbitant, les deux seules chambres libres de sa maison. Elle pousse même l'amabilité jusqu'à nous faire savoir que, moyennant ce tarif draconien, nous aurons droit au petit déjeûner et pourrons opter entre le vin blanc et le vin rouge. Nous voulons bien être écorchés, mais pas trop et, au moins, avec grâce. Nous portons ailleurs nos pénates.

Voici un *Hôtel de Salonique!* Mais nous ne sommes pas venus à Brousse pour retrouver la Macédoine. Entrons plutôt dans cette maison d'aspect avenant : *Hôtel du Danube!* Hélas, il ne faut rien juger sur l'apparence, pas même les hôtels de Brousse. Ces murs presque blancs et ces fenêtres fraîchement peintes ne sont que des appeaux trompeurs. A l'intérieur, c'est le délabrement, l'impression glaciale, l'odeur de moisi des maisons déshabitées. Les quelques restes de tentures, les rares tapis élimés, les escaliers branlants, les meubles rudimentaires perdus dans l'immensité des pièces, ont l'air tout étonnés de nous voir. Que sommes-vous venus faire dans cette galère? Mais le spectre de Mme Grote nous décide à rester. Et puis, quoi? Deux nuits sont bientôt passées. Ce que nous perdrons en confortable, nous le regagnerons en pittoresque.

Le gérant (?) de l'hôtel a l'air si content de nous avoir, que ce serait vraiment cruel à nous de partir. Évidemment, il ne doit pas être surchargé de travail, malgré sa triple qualité de major-dome, d'interprète et de guide. Il ne tarde pas, d'ailleurs, à nous faire ses confidences. Il s'ennuie à mourir. Il nous supplie de l'emmener comme domestique, en nous promettant une indéfectible fidélité. Tout cela est bel et bon, mais nous voudrions bien échapper un peu à son étreinte. Il nous faudra des ruses d'apache et une certaine brutalité pour empêcher cet homme trop complaisant de se coller à nos chausses.

Et maintenant, en quête d'un restaurant! Quelle chance! Voici justement, dans la rue même, un groupe de compatriotes. Une pancarte apposée à la maison nous apprend que ce sont des

agents de la Société française, récemment constituée pour construire des routes dans l'empire ottoman. Un gringalet à mine chafouine, à tête de gavroche, est tout frais émoulu de Paris. Le pauvre est tout désemparé. Évidemment, Brousse manque de charmes pour cet indigène de Ménilmontant!

« Où mangez-vous?

— Chez Mme Grote.

— Horreur!

— Vous ne trouverez pas autre chose.

— Nous chercherons. »

De fait, un pharmacien qui parle le plus pur français d'Orient, nous indique un restaurant turc. De la carte trilingue (grec, turc, arménien), nous extrayons facilement un menu à notre convenance. Avec du pilaf, du kebab à différentes sauces, et du yaourt, nous faisons un festin de Balthazar. Et cela nous change un peu des œufs durs qui formaient le plat de résistance de nos agapes pérégrinatoires....

Nous avons dormi tant bien que mal sur notre absence de sommier. Les moustiques ont respecté ma peau, sans doute moins tendre que celle de Mlle D., dont les bras sont boursouflés de petits monticules roses. Et je crois même que je faisais quelque joli rêve, lorsque M., mon camarade de chambre, me réveilla par une manifestation bruyante de sa mauvaise humeur.

« — Qu'y a-t-il?

— Il pleut à plein ciel.

— Sans blague!

— Regardez! »

De mon lit, je constate qu'en effet le toit d'en face suinte et que des gouttes perlent aux persiennes. D'ailleurs, l'atmosphère grise de la pièce dont les murs devraient réverbérer des flots de lumière ne permet pas de se tromper. Et tout le ciel est pris. C'est de l'eau pour toute la journée, probablement. Ça promet d'être gai. Il y aurait bien eu une solution : reprendre le train pour Mondania. Mais il est trop tard d'une demi-heure. Et M., qui est réveillé depuis l'aube n'a pas eu l'idée d'aller voir à la fenêtre et de nous faire lever! Il faut en prendre son parti. Nous sommes cloués à l'*Hôtel du Danube*.

C'est le moment de sortir de notre valise les livres que nous traînons depuis huit jours et que nous n'avons pas ouverts. Mlle D. se plonge dans le *Prisme*, de P. et V. Margueritte. Pour consoler M., je lui lis un article déjà ancien de Gebhardt, dans la *Revue des Deux-Mondes* où l'auteur raconte justement son voyage à Brousse. Puisque les nuages nous interceptent la vue de l'Olympe et que notre accension paraît remise aux calendes, suivons en imagination notre voyageur qui a été plus favorisé que nous et qui décrit dans une fort belle langue, la belle montagne de Bithynie : « Il n'y a pas, pour en décrire l'aspect lointain de traits plus justes que les épithètes pittoresques d'Homère. Vue de Constantinople, elle apparaît comme un sommet allongé, droit, régulier. Aucun pic aigu ne s'en détache et ne dérange l'harmonie de cette ligne simple qui marque sur le ciel son profit; c'est bien là le grand, le long Olympe.... Par la structure, il a l'unité, la régularité, la noblesse d'une œuvre architecturale. Avec ce long sommet droit, vers lequel montent en lignes parallèles les replis informes de ses versants, il rappelle les grands temples doriques, dont les colonnes, légèrement inclinées comme les plus hautes pentes d'une montagne, soutiennent sans effort la masse de l'entablement. Comme un véritable monument, l'Olympe asiatique apparait isolé de toutes parts. Du côté de la mer de Marmara, il est le dernier soulèvement du rameau qu'il termine. A son autre extrêmité, vers les frontières de l'ancienne Phrygie, il se sépare aisément par son élévation même des chaînons souvent interrompus qui se rattachent au système central du Taurus. Cet avantage en quelque sorte esthétique n'a pas été donné à tous les monts sacrés de l'antiquité. Ainsi les deux cimes du Parnasse, enveloppées dans les montagnes de Phocide, ne se montrent aux navires qui longent le golfe de Corinthe qu'en face de la baie de Saloue et de ce vallon étroit qui conduit à Delphes. Cependant, à droite et à gauche, en dehors de cette petite anse qui s'enfonce entre des rochers brûlés par le soleil, la double crête neigeuse ne tarde pas à disparaître derrière les ramifications que le Parnasse envoie en des sens divers sur la côte; mais l'Olympe, solitaire et écarté comme un sanctuaire, était particulièrement propre à devenir le temple de tous les dieux et le trône de Jupiter.... Il

semble que l'Olympe ait toujours conservé l'attrait d'un lieu sacré, et les Turcs l'appellent encore *Montagne des momies*. On chemine longtemps encore au-dessus de Brousse, dans une forêt de noyers, de charmes et de cerisiers, où se jouent les chevreuils et où chantent les rossignols.... Peu à peu, la forêt s'éclaircit : à la région des chênes succède celle des hêtres; mais l'herbe que l'on foule est encore épaisse et fleurie, et des bandes de perdrix s'élancent bruyamment de leurs retraites de verdure. Bientôt, la montagne, de plus en plus austère, se dépouille; des rochers gris et nus s'entassent au fond des escarpements; on dirait l'écroulement d'une ville énorme. De hauts sapins dressent leurs troncs bruns dans leurs crevasses, se détachent vigoureusement sur la neige étincelante, dont les premières nappes se montrent çà et là. Enfin, on ne rencontre plus que des pins rabougris, dont les vents du ciel ont tourmenté et tordu la tige, et qui s'accrochent avec énergie à un sol glacé, puis toute végétation s'arrête; on touche au front de marbre de l'Olympe, que surmontent trois dômes dont la blancheur éblouit. Là, toute vie est suspendue, parfois seulement, quelque grand aigle traverse la solitude, et le battement de ses ailes est le seul bruit qui anime encore un instant la demeure vide de Jupiter.... »

Enfin, la pluie a cessé. Le soleil même essaie timidement de sourire. Notre guide nous propose une visite aux mosquées. Puisque nous ne pouvons échapper à ses griffes, qu'il nous serve au moins à quelque chose.

Nous refaisons, dans les flaques de boue, l'ascension de la longue artère qui coupe en deux la ville de Brousse. Cette voie est évidemment guettée par la prochaine ligne de tramways. Brousse y a échappé jusqu'ici; mais cela ne saurait durer. Et lorsque, sans doute dans un temps lointain encore, les rues auront des noms, celle-ci ne peut manquer de s'appeler *Rue de la Constitution*, ou *Rue de la Liberté*, à l'instar des *Rues de la République* dont s'ornent toutes nos villes de provinces....

Les guides nous apprennent que Brousse possède cent cinquante mosquées. Il y a sans doute là quelque exagération. Il est vrai que, d'un grand nombre, il ne reste que des ruines et qu'on n'en aperçoit rien à vol d'oiseau. Il faut dire aussi que beaucoup des monuments religieux ont été détruits dans le terrible trem-

blement de terre de 1855 qui dura plus de trois mois et dont Brousse ne s'est qu'imparfaitement relevée. Enfin, de nombreux incendies ont jeté bas, comme dans presque toutes les villes d'Orient, des quartiers entiers. Il n'est donc pas étonnant que de misérables vestiges rappellent seuls parfois les œuvres glorieuses du passé.

Pourtant, aujourd'hui encore, lorsque, du haut de la citadelle qui la domine, on embrasse la ville d'un coup d'œil, on est frappé de la profusion des coupoles et des minarets qui se détachent sur l'amphithéâtre des toits rouges et la masse sombre des jardins. Et, si la plupart de ces mosquées n'ont guère par elles-mêmes d'intérêt, il en est quelques-unes que visitent avec profit même des voyageurs venant de Constantinople : *Oli-Djami*, aux seize coupoles, et la *Mosquée verte*, dont les portes si fouillées et les revêtements en faïence ont fait la célébrité.

En face, dans une construction octogonale, rehaussée également de faïences turquoises, Mahomet II dort de son éternel sommeil. Car ce grand conquérant voulut reposer dans la vieille capitale ainsi qu'Osman, Orkhan, Bayezid, Mourad Ier et Mourad II....

Pour ma part, j'avoue que les heures les plus douces de mon voyage à Brousse furent celles que nous employâmes à flâner dans les méandres du Bazar et les rues tortueuses de la ville.

Dans le *tcharchi* de Brousse, ce sont évidemment les soies qui dominent. Les marchands vous en offrent de toutes les couleurs et de tous les grains. En dépit de vos dénégations, il faut que vous palpiez les écharpes ou les tapis, admiriez la finesse des mouchoirs ou des turbans. Et vous avez besoin de beaucoup d'héroïsme pour ne pas sortir de là allégé de quelques livres turques, tellement les offres sont alléchantes, tellement les vendeurs mettent d'empressement à baisser de cinquante ou de cent pour cent leurs prix et à vous donner l'illusion que vous avez fait une bonne affaire...

Quant aux vieux quartiers de Brousse, ils sont certainement de ceux qui permettent le mieux de connaître la vie orientale. Voici un coin où l'on se sent infiniment loin de l'Europe, loin de Constantinople, même, où, à chaque pas, on se heurte à la civilisation occidentale. Les maisons, hermétiques, semblent abandon-

nées. Une femme turque, comme une ombre, rase les murs et, à notre vue, ramène son yachmak d'un geste farouche, quelque hodja, à figure de patriarche, porte, dans sa physionomie placide, toute la résignation et toute l'indifférence de l'Orient. Dans le silence, un ruisseau sanglote sur les cailloux. Et quel joli coin de paysage ! Un pan de mosquée à moitié détruite, quelques cyprès et quelques stèles : il ne manque que le pinceau du peintre.

Nous descendons vers le centre : les cafés sont pleins. Accroupis sur les banquettes, les Turcs écoutent le gargouillement du narghilé. Ils restent là des heures, muets et béats. Quelquefois leur oreille se tend vers un des leurs qui parle gravement au fond de la salle. C'est un hadji qui raconte les merveilles qu'il a vues là-bas, dans le sanctuaire du Prophète....

Tout doucement, la nuit est venue. Dans l'atmosphère rassérénée, les moindres bruits se répercutent. Arrêtons-nous. Voici que montent vers les étoiles les voix des muezzins appelant les fidèles à la prière. Les sourates du Koran se déroulent. Et les chants se répondent, d'un minaret à l'autre, par-dessus la ville qui, déjà, se prépare à dormir...

*
* *

Mais nous aussi, nous devons songer au repos, car demain matin, de bonne heure, le réveil sonnera. Nous resterions bien volontiers quelques jours encore. Mais l'imminence inexorable de la rentrée nous le défend.

Bouclons nos valises, non sans espoir de retour....

Et demain, nous retrouverons notre petit chemin de fer aux coussins si doux et, hélas ! l'horrible *Dante* qui, aimablement, a voulu faire coïncider son retour avec le nôtre. De nouveau, nos os se meurtriront aux planches inconfortables et nous connaîtrons en plus, à l'arrivée, la joie de rester à quai pendant une heure et demie, pendant qu'on recherchera le médecin sanitaire qui, soudain, s'était volatilisé.

E. Thomas.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Bibliothèque, Office et Musée de l'Enseignement public (Musée Pédagogique). Compte rendu de l'Exercice 1910-1911. — Le Directeur du Musée pédagogique a présenté au Conseil d'administration, en juin, le rapport suivant sur ce qui s'est passé depuis un an dans les six sections de l'établissement[1].

« I. Bibliothèque. — Pendant le dernier exercice 694 nouvelles cartes d'entrée à la Bibliothèque ont été délivrées.

Il a été fait 30 727 communications (dont 13 866 à domicile).

On constate, par rapport à l'an dernier, une augmentation du nombre des communications sur place et une diminution assez sensible des communications à domicile. Cette diminution vient de ce qu'il n'a pas été possible de prêter, comme on le faisait antérieurement, aux lecteurs de Paris, les volumes de la Bibliothèque circulante dont l'usage est réservé, en principe, aux lecteurs de province. Les demandes des clients naturels de cette Bibliothèque ont été si nombreuses qu'aucun des exemplaires qu'elle possède n'en reste disponible.

La *Comenius-Stiffung* de Leipzig nous a proposé un échange de doubles, qui sera effectué dans le courant de l'année.

Bibliothèque circulante. — Cette Bibliothèque annexe, à l'usage des instituteurs et des autres fonctionnaires de l'enseignement public en province, a prêté 6 386 volumes (soit 1 519 de plus qu'au cours de l'exercice précédent).

Ce service, qui comporte une manutention fort lourde, se développe rapidement depuis quelque temps, à raison de mille à quinze cents prêts de plus d'une année à l'autre. Cela tient au soin qui est apporté à la révision du Catalogue, dont une édition nouvelle est publiée tous les six mois[2] : la collection, désormais très vivante, est tenue à jour

1. Depuis 1905, voir la *Revue pédagogique*, 1910, II, p. 80.

2. Un exemplaire de la dernière edition du Catalogue, qui annule les précédentes, est adressé à toute personne qualifiée qui en fait la demande à M. le bibliothécaire Vigneron, 41, rue Gay-Lussac.

des publications récentes, tant d'intérêt professionnel que d'intérêt général, dans la mesure des crédits dont nous disposons.

II. Office. — *a*. L'Office est, comme on sait, l'organe de notre Ministère de l'Instruction publique pour l'échange officiel des assistants et assistantes de langues vivantes dans l'Enseignement secondaire. Il est à cet effet en relations avec les Offices symétriques, établis dans les pays qui ont touché avec le nôtre une Convention d'échange [1].

Pendant l'année scolaire 1910-1911, il a envoyé en Angleterre 6 assistants et 13 assistantes; en Écosse, 6 assistants et 4 assistantes; en Prusse, 54 assistants et 18 assistantes; en Saxe, 3 assistants; en Autriche, 3 assistants : en tout 89 de nos nationaux.

D'autre part, il a placé en France 22 assistants et 35 assistantes de langue anglaise (anglais ou écossais); 45 assistants et 41 assistantes de langue allemande (prussiens, saxons ou autrichiens).

Ces chiffres sont à commenter.

D'abord, en ce qui concerne les pays de langue anglaise. Nous offrons chaque année au Ministère anglais et écossais beaucoup plus de candidats qu'ils n'en peuvent caser. Et nous leur demandons aussi plus de sujets qu'ils ne sont en mesure de nous en présenter. Le premier phénomène tient à ce que l'Administration anglaise n'a pas réussi jusqu'à présent, malgré ses efforts, à convertir beaucoup de grandes écoles à l'institution des assistants et assistantes; le second à ce que les jeunes Anglais ont, en matière de logement et de confortable, des exigences qu'ils ne jugent pas satisfaites dans nos lycées où ils seraient hébergés en qualité d'assistants, ce qui décide beaucoup de candidats possibles, et probablement les meilleurs (ceux d'Oxford et de Cambridge), à s'abstenir. Le fait est que nous n'avons pas assez d'assistants de langue anglaise; le remède serait peut-être d'accepter les candidats présentés par certaines Universités américaines. Des conventions d'échange ont été récemment conclues entre certaines organisations des États-Unis et le Gouvernement prussien.

Quant aux pays de langue allemande, l'institution des assistants et assistantes y est très hautement appréciée. Ces pays nous présentent, comme candidats à des postes chez nous, un nombre toujours croissant de jeunes gens pourvus de justifications sérieuses, qui sont déjà, pour la plupart, des professeurs accomplis. Ils nous demandent, d'autre part, beaucoup de nos nationaux. Mais il y a quelques difficultés à considérer.

L'année scolaire commence en Prusse à Pâques, et en France au mois d'octobre. Il suit de là qu'à Pâques l'Administration prussienne nous offre beaucoup de places excellentes (30 à Pâques 1911); et c'est une époque où l'Office n'a que fort peu de candidats français disponibles (10 en 1911); nos meilleurs candidats éventuels sont alors en train de préparer dans nos Universités leurs examens de fin d'année. Nous aurions plus de candidats, et de meilleurs (ce qui est très

important), à offrir si les boursiers de l'État français qui vont passer une année de leur scolarité à l'étranger étaient autorisés à s'y rendre en qualité d'assistants [1].

D'un autre côté, l'Administration prussienne présenterait encore plus de candidats qualifiés à des fonctions en France si nous étions en mesure d'assurer aux assistants prussiens chez nous des avantages semblables à ceux qui sont faits aux assistants français en Prusse. Alors que nos nationaux touchent en Prusse une indemnité de 135 francs en moyenne par mois [2], nous recevons simplement les assistants étrangers dans les internats de nos lycées. La plupart de nos proviseurs font sans doute tout ce qui dépend d'eux pour rendre le régime de l'internat agréable à des jeunes hommes qui ne l'ont jamais connu ; mais il ne dépend pas d'eux d'obtenir qu'on le préfère à la liberté. Le régime de l'internat, qui décourage la plupart des Anglais, ne plaît pas non plus aux Allemands. A plusieurs reprises l'Administration allemande nous a exprimé le désir que ses nationaux fussent externés moyennant une indemnité de subsistance. Une enquête faite auprès des proviseurs, à notre requête, par la Direction de l'Enseignement secondaire provoqua, il y a quelques années, l'expression d'autant d'opinions *pour* que d'opinions *contre* l'externement. Il est vrai que cette mesure exigerait le vote de crédits nouveaux : c'est un inconvénient; mais ces crédits ne seraient pas considérables si les frais étaient partagés entre l'Administration centrale et les lycées intéressés; et les avantages seraient sensibles.

Encore une remarque. L'Office prend soin de n'envoyer dans les lycées de nos villes de Faculté que les sujets étrangers dont les titres scientifiques sont les plus notables, ce qui permet à beaucoup de nos Universités de confier à l'assistant anglais ou allemand du lycée local les fonctions de lecteur. Une circulaire ministérielle du 17 mars 1904 (*Bulletin administratif*, 1904, p. 431) a d'ailleurs déterminé, dès le temps de la création de l'Office, son rôle à cet égard, au service de l'Enseignement supérieur comme de l'Enseignement secondaire.

L'Office est aussi au service de l'Enseignement primaire pour les relations avec l'étranger. — Ne sont pas compris dans les relevés qui

---

1. Voici les arguments que M. Friedel, archiviste de l'Office, fait valoir en outre à l'appui de cette mesure, qu'il propose : « Le service des assistants ne comporte en moyenne que deux heures par jour, service peu absorbant puisqu'il se borne à des exercices de conversation. Les fonctions d'assistant ont d'ailleurs l'avantage très sérieux, pour des candidats aux concours du Certificat d'aptitude ou de l'Agrégation, de placer le futur professeur dans un milieu de collègues et de lui fournir à l'établissement auquel il est rattaché, des moyens d'étude et de perfectionnement. Enfin, le fait que la bourse française se cumulerait avec l'indemnité de subsistance que les Gouvernements étrangers allouent à nos assistants, permettrait à ceux-ci de faire bonne figure. »

2. En Autriche l'indemnité est de 1800 à 2000 couronnes pour l'année scolaire.

précèdent 7 répétiteurs et 12 répétitrices de langue allemande, 12 répétiteurs et 48 répétitrices de langue anglaise, 3 répétiteurs et 3 répétitrices de langue italienne, 4 répétiteurs et 3 répétitrices de langue espagnole, qui ont été placés dans nos Écoles normales d'Enseignement primaire.

b. Le service de l'échange des assistants et assistantes, répétiteurs et répétitrices, n'absorbe pas toute l'activité de l'Office. Grâce à ses relations avec les autorités scolaires de l'étranger et à sa riche Bibliothèque de documents officiels, tant français qu'étrangers, constamment tenue à jour il est en mesure de justifier son titre d' « Office d'informations et d'études ». Il le justifie. Il répond aux questions de nos nationaux sur ce qui se passe à l'étranger; et les étrangers venus en France pour étudier nos institutions scolaires ne manquent pas de s'y adresser.

III. Musée. — Notre collaborateur M. Friedel, chargé d'organiser l'Exposition du Ministre de l'Instruction française à Bruxelles en 1910, et qui a installé aussi, l'an dernier, à titre tout à fait privé, l'Exposition internationale d'hygiène scolaire tenue au Grand-Palais des Champs-Élysées, en a profité pour procurer à notre établissement des dons considérables : objets divers et photographies en provenance de l'Uruguay, de la Finlande, de la Suède et du Danemark. Je rappelle que le Musée de la rue Gay-Lussac est d'ailleurs, aujourd'hui, l'entrepôt du Ministère de l'Instruction publique pour les objets d'un intérêt permanent qu'il envoie aux Expositions faites à l'étranger. Dans l'intervalle de ces exhibitions lointaines, le Musée en profitera, naturellement, pour renouveler l'aspect des collections qu'il soumet au public : si elles continuaient à ne pas être rafraîchies, comme c'est arrivé pendant trop d'années, ces collections risqueraient à la longue, je le crains, de paraître un peu languissantes, et fanées.

M. Lecointre a organisé dans une de nos salles, une exposition de modèles combinés par lui pour l'enseignement expérimental de la Géologie et de la Géographie physique, que le public compétent a jugé très intéressante.

M. Fournier, instituteur, continue chez nous, par une série de prêts temporaires, l'exhibition de ses remarquables collections personnelles sur l'histoire de l'art d'écrire, la calligraphie, l'illustration des anciens livres scolaires, les anciennes récompenses scolaires, etc. Ces collections, formées avec beaucoup de compétence, de persévérance et de goût sont classées avec le plus grand soin.

IV. Service des vues pour projections lumineuses a l'usage des conférences populaires. — Il a été expédié par ce service dans toute la France, du 15 mai 1910 au 15 mai 1911, 35 274 séries de clichés pour projections : à des instituteurs (Enseignement post-scolaire, 31 070 séries); à des officiers des armées de terre ou de mer (Confé-

rences à la caserne, 2 655 séries); à des professeurs de l'Enseignement secondaire (692 séries).

Ces chiffres sont très analogues à ceux de l'année dernière : les demandes de vues pour Conférences à la caserne ont fléchi (2 655 au lieu de 3 010); celles des professeurs de l'Enseignement secondaire ont augmenté (692 au lieu de 530).

Le Catalogue des séries (et des notices) en circulation est adressé à toute personne qualifiée qui en fait la demande à M. Galtier-Boissière, conservateur des collections.

Ce Catalogue comprend aujourd'hui 643 « séries », dont 453 munies de notices.

La Société « l'Art à l'École » a fait récemment don au service de plus de 2 000 clichés.

Service des vues pour projections lumineuses à l'usage des professeurs de l'Enseignement secondaire à Paris. — Cette annexe a communiqué pendant l'année, 857 séries du fonds spécial, réservé à l'Enseignement secondaire. On a vu plus haut que les professeurs de l'Enseignement secondaire (de Paris et de province) ont emprunté, en outre, au fonds principal 692 séries. En tout 1 549 (au lieu de 400 en 1908, de 908 en 1909 et de 1 137 en 1910). Le progrès est régulier.

V. Office des Œuvres auxiliaires et complémentaires de l'École. — La *Revue critique des livres nouveaux*, destinée à guider les bibliothèques et les particuliers dans leurs acquisitions de livres nouveaux, existe depuis six ans. Ceux qui la connaissent savent quel en est le niveau et qu'il n'y a pas beaucoup de publications du même genre qui puissent lui être comparées. Et ceux qui la connaissent et qui, par conséquent, s'y abonnent, sont de plus en plus nombreux.

L'Office se consacre surtout depuis quelques années, en même temps qu'à la publication de la *Revue critique*, à instituer une expérience de Bibliothèques circulantes intercommunales qui présente, je crois, un intérêt de premier ordre. Sur les origines et les raisons d'être de cette expérience, j'ai publié dans la *Revue bleue* un exposé complet, dès août 1907. Il y a bientôt trois ans que l'expérience est en cours. Nous avons tenu à ne pas nous hâter, pour que les résultats fussent probants.

Il s'agit, en deux mots, de savoir s'il est utile et possible de créer dans notre pays, à peu de frais, des Bibliothèques circulantes intercommunales comme il en existe ailleurs (surtout aux États-Unis), qui soient *vivantes*, à la place des Bibliothèques scolaires et des Bibliothèques populaires qui, pour la plupart, sont *mortes*. Si c'était possible, cela serait très heureux parce qu'il serait indubitablement très bienfaisant. Mais, tant que la question n'était posée que théoriquement et pour ainsi dire, en l'air, nul n'était en mesure d'affirmer que les efforts à consentir pour la création de la Bibliothèque d'un type nouveau seraient normalement récompensés. Il va sans dire que les pessimistes ne manquaient pas, pour déclarer : « On ne lit plus, on

ne lira pas ; la torpeur intellectuelle du peuple, à qui suffisent ses journaux, vous ne la secouerez jamais. »

Nous avons voulu voir. L'expérience de Bibliothèques circulantes intercommunales a été instituée, sur nos plans, dans un certain nombre de cantons, choisis presque au hasard dans diverses régions de France : dans la Meuse, la Haute-Savoie, la Vienne et aussi depuis l'an dernier, dans la Marne. En tout, dix cantons ruraux.

La somme mise annuellement à notre disposition pour la conduite de cette expérience a été de 3 000 francs.

Cette subvention a suffi pour créer dix Bibliothèques circulantes intercommunales, qui possèdent aujourd'hui 5 836 volumes (soit 500 volumes environ par dépôt). Ces Bibliothèques ont un budget total de 6 000 francs, qui se décompose ainsi : subvention de l'État, 3 000 francs ; des communes intéressées, 2 416 francs ; de Sociétés locales, 542 francs ; de particuliers, 50 francs.

Les rapports des instituteurs-bibliothécaires constatent tous que la circulation se fait sans difficulté ; que les lecteurs apportent un soin touchant à la conservation des volumes qui leur sont confiés ; que la confiance dans l'avenir de l'œuvre est générale. Les recettes — les recettes en dehors de la subvention de l'État, qui sont du reste, la condition de cette subvention, — vont en augmentant ; on pense, en certains lieux, à demander pour les Bibliothèques circulantes intercommunales la capacité juridique, afin qu'elles puissent bénéficier de legs qui leur sont promis.

En présence de ces résultats, l'Office a l'intention de présenter cette année à qui de droit un projet de généralisation prudente et graduelle, mais régulière de l'expérience en cours, dont les premiers résultats ont été si encourageants.

VI. Conférences et Enseignements. — Le cours de Législation et d'Administration scolaires, à l'usage des candidats aux examens supérieurs de l'Enseignement primaire, qui est confié depuis plusieurs années à M. Gobron, chef de bureau au Ministère de l'Instruction publique, a eu lieu comme d'habitude [1].

Une nouvelle série (7e série 1911) des « Conférences du Musée pédagogique » placées sous le patronage de M. le Vice-Recteur de l'Académie de Paris, a été faite par Mlle Amieux, professeur au Lycée Victor Hugo sur *L'Enseignement des leçons de choses dans les classes primaires des lycées de filles et dans les écoles primaires de filles.* Le texte de ces conférences a été imprimé ; c'est le t. XVI de nos « Publications ».

Je rappelle en terminant que la maison de la rue Gay-Lussac donne l'hospitalité à un assez grand nombre de Sociétés et d'Œuvres

1. Le nombre des élèves inscrits au cours a été de 48, dont 26 instituteurs, 13 institutrices, 9 professeurs d'École normale.

d'enseignement, telles que *l'Art à l'École*, etc. Nous avons accueilli volontiers cette année l'Œuvre du « Comité de patronage des étudiants étrangers de la Faculté des lettres de l'Université de Paris ». Ce comité organise en dehors de la Faculté, des Cours et des Conférences, bref un enseignement préparatoire régulier, à l'usage des étudiants étrangers qui en ont besoin; ces cours et ces conférences ont eu lieu, cette année presque tous les jours de novembre à juin, dans une salle du Musée.

Institution d'un examen médical pour les candidats aux fonctions de l'enseignement primaire. — A la date du 3 juillet 1911, le Ministre de l'Instruction publique a pris un arrêté aux termes duquel « nul ne peut être appelé aux fonctions d'instituteur ou d'institutrice stagiaire, de délégué ou de professeur dans les écoles normales primaires et dans les écoles primaires supérieures, s'il n'a préalablement subi un examen médical à l'effet de justifier qu'il n'est atteint d'aucune infirmité, maladie ou vice de constitution qui le rende impropre aux fonctions d'enseignement.

L'examen aura lieu aux époques fixées par l'inspecteur d'académie, aux frais des candidats.

Sujets de compositions donnés, en 1911, aux examens du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales.

Ordre des lettres. — Aspirants.

Littérature. — Consulté par un jeune homme sur le choix de ses lectures, Voltaire lui répondit : « Je vous invite à ne lire que des ouvrages qui sont depuis longtemps en possession des suffrages du public, et dont la réputation n'est point équivoque. Il y en a peu, mais on profite bien davantage en les lisant qu'avec tous les mauvais petits livres dont nous sommes inondés. »

Apprécier cette opinion de Voltaire et montrer comment un professeur peut s'en inspirer dans les directions qu'il est appelé à donner aux élèves-maîtres de 3e année, pour leurs lectures personnelles et pour l'établissement de la liste des livres qui leur sont concédés à leur sortie de l'école normale.

Histoire. — La contre-réforme au XVIe siècle. Ses principales manifestations; ses résultats.

Géographie. — La Tunisie étudiée au point de vue physique et économique.

Psychologie. — L'instituteur a deux sujets à étudier, les enfants et lui-même, et deux choses à accomplir, son éducation et la leur.

Rédaction en langue étrangère[1]. — *Le pêcheur à la ligne.* — Une

1. Le sujet était donné dans chacune des langues réglementaires : allemand, anglais, espagnol, italien.

rivière..., un pont..., sous l'arche, un pêcheur à la ligne. Décrire la scène et dire les pensées qu'elle vous suggère.

Version allemande. — Der erste Schnee. — In grossen wässrigen Flocken, dem Regen untermischt, schlägt er an die Scheiben, grüssend wie ein alter Bekannter, der aus weiter Ferne nach lange Abwesenheit zurückkommt. Schnell springe ich auf und ans Fenster. Welche Veränderung da draussen! Die Leute, die eben noch mürrisch und unzufrieden mit sich und der Welt umherschlichen, sehen jetzt ganz anders aus. Gegen den Regen suchte jeder sich durch Mäntel und Schirme auf alle Weise zu schützen, dem Schnee aber kehrt man lustig und verwegen das Gesicht zu. Der erste Schnee! Der erste Schnee!

An den Fenstern erscheinen lachende Kindergesichter, kleine Händchen klatschen fröhlich zusammen : welche Gedanken an weisse Dächer und grüne funkelnde Tannenbäume!

Auf der Sophienkirche schlägt's jetzt! — Erst vier? und schon fast Nacht! — « Vier! » wiederholen die Glocken dumpf über die ganze Stadt. Jetzt sind die Schulen zu Ende! Hurrah — hinaus in den beginnenden Winter; die Buben wild und unbändig, die Mädchen ängstlich und trippelnd, dicht sich an den Häuserwänden hinwindend. Da kommt der Lehrer selbst, seine Bücher unter dem Arm; aufmerksam betrachtet er das Zerschmelzen einer Flocke auf seinem fadenscheinigen Rockärmel. — W. Raabe (Die Chronik der Sperlingsgasse).

Version Anglaise. — Happy poverty.

The poor man's lot is very sweet,
  He, with his bairns and wife,
Subsists on wholesome bread and meat,
  And lives the simple life.
Sad millionaires have stocks and shares
  By which they're oft annoyed,
But he has no financial cares
  (Except when unemployed).
The poor man does not have to dress
  When he goes out to dine,
Nor run the risk of goutiness
  Through « fizz » and old port wine.
He puffs his pipe in sweet content
  And wears a cheerful grin
(Except when, short of cash for rent,
  He has pawnbrokers in).
The poor man does not have to keep
  A chef to cook his meals.
He spends his nights in peaceful sleep
  (Except when baby squals).
The rich man's heart with envy glows

The poor man's joys to trace,
Yet, strange to say, he never goes
To take the poor man's place.
VEXATUS (*Sunday Chronicle*).

Ordre des lettres. — Aspirantes.

Littérature. — Sainte-Beuve dit en parlant de Ronsard : « Admirateur des anciens avec une certaine indépendance d'esprit, au lieu de les traduire il les imita; toute son originalité, toute son audace est d'avoir innové cette imitation. »

Expliquer et discuter ce jugement.

Histoire. — Tableau de la Révolution de 1848 en France et en Europe.

Géographie. — La houille et le fer en France.

Psychologie et langues vivantes. — Mêmes sujets que pour les aspirants.

Ordre des sciences. — Aspirants.

Mathématiques. — I. — Deuk nombres N et N′ étant décomposés en leurs facteurs premiers, condition nécessaire et suffisante pour que le premier soit divisible par le second.

En déduire une méthode pour former le tableau des diviseurs d'un nombre. Faire ce tableau pour le nombre 45.

Application. — Trouver tous les systèmes de deux nombres entiers tels que si on augmente le premier de 5 et le second de 6 unités, le produit se trouve triplé.

II. — 1° On désigne par a, b, c les trois côtés d'un triangle. Soient S sa surface et R le rayon du cercle circonscrit. Démontrer la formule $S = \frac{abc}{4R}$.

2° On donne trois points fixes A, B, C en ligne droite. Trouver le lieu géométrique d'un point variable M tel que le rapport $\frac{R}{R'}$ des rayons des cercles circonscrits aux deux triangles MAC et MBC conserve une valeur constante $\frac{p}{q}$.

3° Trouver dans les mêmes conditions le lieu géométrique du point de concours des médianes dans chacun des triangles MAB, MBC, MCA.

4° Supposant le point C au milieu de AB (on désignera par $2l$ la longueur AB), on fixe la position du point M en donnant la distance $MC = m$. Cette distance m peut-elle être prise arbitrairement? Calculer en fonction de p, q, l et m les deux longueurs MA et MB.

Application numérique. — Calculer MA et MB à $0^m,001$ près en supposant $\frac{p}{q} = \frac{1}{2}$ et $m = l = 0^m,35$.

III. Une niche est formée d'un demi-cylindre surmonté d'un quart de sphère de même rayon. Son volume est équivalent au volume d'un prisme de hauteur $\frac{a}{3}$ dont la surface de base serait équivalente à la

surface totale de la niche (celle-ci étant formée de la surface du quart de sphère, de celle du demi-cylindre et de celle du demi-cercle de base).

Calculer le rayon x et la hauteur y du cylindre, sachant que la hauteur antérieure de la niche, OD, a une longueur donnée l. — Discuter.

Application numérique. — Calculer x et y à $0^m,001$ près sachant que $a = 0^m,62$ et $l = 1^m,86$.

Physique. — Condensateurs. — Capacité électrique.

Chimie. — Ethers-sels : préparations; propriétés.

Indiquer les corps faisant l'objet d'utilisations industrielles importantes qui sont des éthers-sels, et justifier l'indication. (On ne parlera pas des éthers-sels correspondant aux hydracides.)

Histoire naturelle. — 1° Principaux aliments utilisés par l'homme. — Comment on peut les classer. Quelle est leur composition? Applications à l'hygiène.

2° Hybridations et croisements entre espèces et variétés végétales. Lois de ces phénomènes. Applications à l'horticulture.

Education. — Commentez et discutez cette opinion de Bluckie : « L'imagination n'est l'ennemi de la science qu'autant qu'elle opère sans la raison, c'est-à-dire arbitrairement, sans autre règle que le caprice; avec la raison, elle est le meilleur, le plus indispensable des auxiliaires. »

Dessin à vue. — Cinq croquis; 1° La feuille d'acanthe de la collection des écoles normales primaires; 2° La machine pneumatique; 3° Un angle de la salle d'examen; 4° La marguerite des champs.

Dessin géométrique. — Epure d'un prisme d'épannelage.

Ordre des Sciences. — Aspirantes.

Mathématiques. — 1° Le carré d'un nombre impair $2n + 1$ est égal à $8k_n + 1$, k_n étant un nombre entier. Calculer le nombre k_n et vérifier l'égalité $k_n = k_{n-1} + n$. En déduire que k_n est égal à la somme des n premiers nombres entiers.

2° n étant un nombre entier, le nombre $n(n+1)(2n+1)$, qui est égal à $2n^3 + 3n^2 + n$, est toujours divisible par 6.

3° Le cube d'un nombre impair $2n + 1$ est égal à $24k'_n + 2n + 1$, k'_n étant un nombre entier. Calculer le nombre k'_n et démontrer qu'il est égal à la somme des carrés des n premiers nombres entiers.

II. On donne un point O et une droite D; on appelle d la distance OI du point O à la droite D (I étant le pied de la perpendiculaire).

1° On prend un point M variable sur la droite D et l'on prend sur OM, du même côté de O que le point M, le point m tel que $OM \times Om = k^2$ (k étant la mesure d'une ligne connue).

Montrer que le lieu du point m est un cercle C, dont on construira le centre et dont on calculera le rayon. Pour quelle valeur de k ce cercle sera-t-il tangent à la droite D?

2° Le cercle C étant tangent à la droite D, on prend de part et d'autre du point I deux points variables M et N sur la droite D, mais tels que $IM \times IN = d^2$.

Montrer que la droite qui joint les points m et n correspondants de M et N sur le cercle C passe toujours par le centre de ce cercle.

3° Construire l'une des positions de la droite mn pour laquelle :

$$\frac{\text{aire triangle } Omn}{\text{aire triangle } OMN} = \frac{1}{8};$$

et calculer pour cette position : 1° Les aires Omn et OMN ; 2° La longueur du segment MN ; 3° Les longueurs des segments IM et IN.

Pour ces calculs, l'on supposera $d = 10$ mètres et on calculera les aires à un décimètre carré près et les longueurs à 0 m. 005 près.

Physique. — Exposer les principes qui permettent d'expliquer le fonctionnement de la bobine de Ruhmkorff.

Chimie. — 1° Éthers-sels : modes généraux de préparation, propriétés essentielles, saponification.

Application à la préparation de la matière qui sert à fabriquer les bougies. (Donner seulement les principes, sans décrire aucun appareil).

2° Exercice. — On fait brûler, sous une cloche cylindrique qui repose sur une cuve à eau, une bougie composée exclusivement d'acide stéarique. Au début, le niveau de l'eau est le même dans la cloche et dans la cuve ; la hauteur occupée par l'air est de 28 centimètres et la section de la cloche un décimètre carré.

Lorsque tout l'oxygène de l'air est consommé, la bougie s'éteint et, peu à peu, la température reprend sa valeur primitive. Pour ramener l'égalité des niveaux, on enfonce la cloche d'une certaine longueur, que l'on demande de calculer en supposant négligeable la quantité de gaz carbonique qui se dissout dans l'eau.

Calculer aussi le poids de bougie brûlé.

On suppose, pour simplifier :

Température $= 0°$; pression $= 76^{cm}$; volume de $H^2 = 22^l,4$; $C = 12$; $O = 16$; formule de l'acide stéarique, $C^{18}H^{36}O^2$; volume de l'oxygène contenu dans l'air égale un cinquième du volume total.

Le poids de mèche brûlée est négligeable.

Histoire naturelle. — 1° Chaleur animale. — Sources de la chaleur animale et causes de sa déperdition. — Température du corps de l'homme et des autres vertébrés. — Régulation de la température.

2° Nutrition des plantes sans chlorophylle.

Éducation. — Même sujet que pour les aspirantes (ordre des sciences).

Dessin à vue. — Cinq croquis, les mêmes que pour les aspirants.

Composition décorative. — Plan, élévation, développement et décoration florale d'un abat-jour en forme de cône tronqué.

Bibliographie.

L'Enfant. Article de M. H. Joly dans la *Revue des Deux Mondes*.

A mesure que le nombre des enfants diminue l'enfance est plus scientifiquement étudiée. Faut-il penser que la science s'attache plus curieusement à une espèce en risque de disparaître? faut-il espérer, au contraire, que nous serons d'autant plus désireux d'avoir des enfants que nous connaîtrons mieux l'enfant? Quoi qu'il en soit, les travaux se multiplient, et M. H. Joly signale à son tour, dans la *Revue des Deux Mondes* du 1er juin 1911, l'intérêt de cette littérature nouvelle, et les principales questions dont elle s'occupe; parallélisme du développement mental de l'enfant et de celui de la race, acquisition du langage, rôle du jeu et de l'initiative chez l'enfant, etc.

Sur la première, l'idée de M. Baldwin est trop simple que « la nursery doive nous renseigner désormais sur l'embryogénie sociale », l'enfant répétant précisément dans son évolution celle de sa race. Outre que la rapidité de cette répétition chez le petit civilisé rend singulièrement difficile cette étude comparative, on ne saurait que par hypothèse assimiler la phase de la timidité organique chez l'enfant à la période familiale et monogame, la phase de la réflexion qui remplace la confiance innocente à l'égoïsme raffiné des civilisations supérieures. Dans l'enfant comme dans l'adulte se mêlent égoïsme et tendresse, affirmation de soi et sympathie. Toutefois — et là-dessus les témoignages concordent — si différentes que soient les races, les différences sont moindres entre les tout petits qu'entre les adultes. Nos enfants sont assez semblables aux petits nègres, qui, par exemple, jouent aux mêmes jeux; et « la première enfance rappelle la communauté des origines ». Peut-on en profiter, et dans quelle mesure, pour élever ou relever les petits nègres en les aidant à amortir leurs tares originelles? M. Joly invoque ici les témoignages instructifs des missionnaires qui s'appliquent à cette tâche. Il faut s'y prendre de bonne heure, et avec grande précaution, en ménageant l'équilibre de la nature; sans quoi elle chavire et retombe par la corruption au-dessous de son niveau, dans le vice qui fait les dégénérés. C'est le danger des initiations intellectuelles prématurées. Ne devrions-nous pas y penser dans l'éducation de nos propres enfants? M. Joly indique en passant la question; elle mériterait d'être étudiée de près.

On dit volontiers, mais à tort, que toute l'éducation n'est que suggestion et imitation. On dit que nous donnons à l'enfant notre langage comme s'il n'avait qu'à recevoir et à répéter. Il le fait pour une bonne part, mais aussi il invente. « Sa langue est en grande partie son ouvrage », dit Rousseau. Il a raison; et Saint Augustin a vu plus profond encore. Il décrit, avec une psychologie pénétrante, les appels de l'enfant pour entrer en relations, sa joie des réponses

qu'il reçoit, son effort « pour *pratiquer l'échange* » des signes expressifs de ses sentiments. La mère et lui vont au-devant l'un de l'autre, et chacun y met du sien pour établir la communication. L'enfant invente et imagine pour apprendre ; il se fait, avant de prendre la nôtre, une syntaxe selon le mouvement de sa pensée ; il forge des vocables, simples ou dérivés. C'est le fait des plus déshérités, comme était cette pauvre Marie Heurtin, sourde-muette et aveugle, éduquée par une religieuse des filles de la sagesse de Larnay. Laissés à eux-mêmes des semaines entières, pendant que les parents sont en quête de la nourriture, les petits Béchuanas se créent un langage « qui, ainsi, change à chaque génération ». On a souvent montré le rôle de l'invention alternant avec l'imitation : c'était le cas ici de rappeler cette thèse de Tarde, qu'il a appliquée lui-même au progrès du langage et qui se vérifie aussi bien chez les enfants.

L'enfant met sa marque sur tout ce qu'il acquiert. Le jeu en offre la preuve la plus éclatante, et la plus commune. M. Joly s'en tient à voir dans le jeu la dépense d'un surplus de force ou une récréation ; il ne fait aucune allusion à l'idée de Groos, reprise par M. Claparède, et qui y montre une fonction essentielle, l'apprentissage instinctif et complet de la vie. Du moins il marque bien le rôle de la spontanéité de l'enfant, qui sait dire *non* plus tôt que *oui*, et qui sait se défendre, ne fût-ce qu'en choisissant, contre la multiplicité des suggestions. Il relève avec raison des preuves de la bonté chez les enfants en qui un scientisme banal ne veut voir que de petits égoïstes. Se refusant, avec raison encore, à voir dans le mysticisme un signe d'infériorité, il ne croit pas que les enfants aient pour toutes choses une explication mystique : ils prennent celle qui est à leur portée, positive ou non.

Enfin M. Joly insiste sur l'intérêt des analyses de laboratoire psychologique, sur l'artifice aussi des mesures qui prétendent jauger tout l'esprit de l'enfant, non seulement l'acuité de ses sens, mais sa mémoire, son jugement, son raisonnement, son imagination, sa paresse et jusqu'à son idéal. La valeur de ces recherches et le risque des conclusions impatientes et imprudentes ont été plus d'une fois signalés ici même. La classification rigide des esprits d'enfants, anomalies à part, « a quelque chose de très conjectural et hasardeux ». Il en est de brillants qui ne brilleront qu'un moment ; il en est chez qui le feu couve sous la cendre et flambera peut-être toute une vie. Que d'imprudence aussi à juger de l'idéal d'un enfant sur *une* réponse donnée à huit ou dix ans, tout accidentelle peut-être et variable avec l'admiration du moment ! L'enfant, dit excellemment M. Joly pour conclure, est un être actif, mobile, et dont on ne saurait mesurer l'avenir. Il cherche son équilibre dans son progrès, et il a besoin de nous pour le trouver : il ne peut rien sans nous, mais nous ne pouvons rien sur lui sans lui.

C. C.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,

LOUIS CHUIT.

Coulommiers. Imp. PAUL BRODARD.

201

Nlle série. Tome LIX. N° 9 15 Septembre.

REVUE Pédagogique

L'Adolescence

d'après quelques études récentes.

L'adolescent n'est plus l'enfant : vérité banale, et qui ne vaudrait pas d'être dite si elle n'était constamment méconnue. Mais nos manuels de psychologie ou d'éducation décrivent en général l'écolier, de six à dix-huit ans, comme un enfant, à moins que ce ne soit comme un adulte. Or, l'adolescent n'est pas non plus l'adulte ; vérité bien simple encore, et à laquelle nos programmes et nos méthodes paraissent souvent indifférents. Sans doute, en pratique, on s'aperçoit fort bien que l'âge ingrat est difficile à manier. On s'en plaint, on s'en irrite, on sévit ou on se laisse déborder ; on ne songe pas à définir, surtout à organiser une discipline qui lui serait propre, qui tiendrait compte de ses qualités comme de ses défauts, des précautions qu'exigent les uns et les autres. Mieux encore ; certains programmes semblent faits pour exciter prématurément l'instinct sexuel, au lieu de laisser la nature à elle-même ou d'apaiser ses impatiences. C'est Rousseau qui a raison contre nous ; ou, s'il a trop fortement marqué le contraste, accentué la discontinuité entre l'adolescence et l'enfance d'une part, l'âge adulte de l'autre, mieux vaut sans doute, à tout prendre, forcer la différence que la méconnaître.

Car elle est profonde; et le danger est grand de l'ignorer. A aucun moment la responsabilité de l'éducateur n'est plus grave.

Ce n'est pas qu'on ait manqué jusqu'ici de parler de l'adolescence. L'ancienne psychologie, l'ancienne pédagogie, tant décriées, ont dit sur elle des choses très justes, et que les études nouvelles ne font en général que reprendre et confirmer. Mais elles n'ont point laissé d'œuvre complète, systématique. Surtout il importe que cette étude soit, comme les autres, renouvelée par les méthodes modernes; les vieilles vérités auront ainsi plus de chances de passer dans la pratique. Aussi plusieurs pédagogues réclament-ils depuis longtemps une psychologie scientifique de l'adolescence. Tous sentent que l'entreprise a de quoi effrayer, tant la richesse et la mobilité de cet âge tumultueux semblent échapper aux prises de la science. Quelques-uns l'ont tentée cependant, en particulier M. Stanley Hall, qui a conduit, il y a une dizaine d'années, dans la littérature et dans l'expérience, une vigoureuse enquête d'où sont sortis deux gros volumes [1]. M. Compayré en a donné, en y mêlant, et avec l'agrément que l'on sait, de suggestives observations, une rapide analyse [2]. Il déclare lui-même que son petit livre n'est qu'une esquisse, résumant quelques résultats acquis et visant à exciter des recherches nouvelles : il passe vite sur chacun des problèmes. D'autre part, en des monographies que nous retrouverons tout à l'heure, M. Duprat et M. Lemaître (qui avait déjà donné une *Psychologie de l'adolescence*) ont étudié, l'un la *Criminalité de l'adolescence* [3], l'autre la *Vie mentale de l'adolescent et ses anomalies* [4]. Enfin M. Mendousse a consacré à l'*Ame de l'adolescent* [5] une thèse un peu touffue et où le lecteur aimerait à suivre un plan plus clair, mais bien informée, consciencieuse, convaincue, et dont l'intérêt est soutenu par un détail assez riche de faits et d'observations. C'est le résultat d'un travail depuis longtemps poursuivi dans les livres et dans la réalité

1. *Adolescence, its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*, 2 vol. in-8, London (Appleton), 1905.
2. *L'adolescence*, études de psychologie et de pédagogie, in-16, Alcan, 1909.
3. In-8, Alcan, 1909.
4. Saint-Blaise, *Foyer solidariste*, 1910.
5. Alcan, 1909.

même, travail d'un professeur de lycée qui vit avec les adolescents et qui a versé là, non seulement son savoir, mais tout le meilleur de son expérience et de sa pratique pédagogiques.

Que peut-on considérer comme établi? Quelles sont les données acquises par ces recherches de plus en plus scientifiques? Quelles conclusions, théoriques et pratiques, autorisent-elles? Je voudrais le dire brièvement, surtout d'après le livre de M. Mendousse, sinon toujours dans l'ordre où il présente les questions.

Il fait commencer vers douze ou treize ans l'adolescence, celle des garçons du moins qu'il étudie seule (le travail reste à faire pour l'adolescence féminine). L'analyse des signes précurseurs de la puberté, de l'état physique et moral qu'elle détermine oppose l'adolescence à l'enfance. L'enfant est un adapté, installé, pour ainsi dire, dans le milieu qui lui est familier, et où se déploient, avec une tranquille assurance ou audace, ses instincts de mouvement. Instincts égoïstes ou bornés à un cercle étroit d'affections, instincts de vie extérieure, sensorielle, très équilibrée dans l'insouciance ou l'habitude de la règle. Je ferais une part plus large à la vie morale enfantine, mais en gros l'idée est juste. C'est l'âge aussi de la mémoire, des habitudes, du dressage, non celui de la réflexion critique et du raisonnement; nous l'oublions trop. C'est comme un moment de maturité. Rousseau, qu'il faudrait souvent citer ici, dessinait déjà ainsi le portrait de « l'enfant fait ». Sans doute il y a en tout ceci une schématisation trop simple. L'enfance aussi bien est une croissance. Mais vraiment il y a un équilibre qui est rompu dans l'âge qui suit. L'adolescent est instable, inquiet, inadapté; il a toujours besoin d'autre chose, d'autres mouvements et d'autres pensées, d'émotions et d'actions nouvelles. C'est l'âge des transitions multiples, des contrastes incessants.

Crise profonde, et d'abord physique, de l'individu, que troublent, tourmentent l'annonce de la puberté, puis la puberté elle-même et la lente transformation qui l'introduit dans la vie adulte. C'est une croissance, souvent rapide et comme brusque, mais inégale, de tous les organes, dont les variations dépendent, dit-on, plus ou moins, de celles des organes génitaux. Dépendance dont on ne démontre pas du reste les précisions, sauf

pour la mue de la voix et le système pileux, et qui, nous y reviendrons, n'explique pas tout. L'accroissement est irrégulier, avec des intermittences qui, elles-mêmes, varient avec les saisons, et asymétrique, parfois douloureux par là même. Il se fait d'abord en hauteur, de quatorze à quinze ans, pour le système osseux et le système musculaire. Tout le monde connaît ces adolescents amaigris, grandis trop vite, perchés sur des jambes trop longues, avec un buste trop mince qui souvent plie, se courbe, se rétrécit, non sans des risques terribles d'anémie, de scoliose, de tuberculose. Ainsi s'expliquent déjà la gaucherie de cet âge et sa remarquable plasticité, les alternances de lourdeur et de souplesse, de lassitudes et d'emportements. Le crâne et la face, surtout la mâchoire inférieure, se développent plus vite encore, disent certains auteurs; et la physionomie peu à peu se fixe. Mais le cerveau n'augmente guère de poids ni de volume; seule progresse la complexité de sa structure. L'accroissement du système circulatoire est très marqué, irrégulier encore; les vaisseaux ne grossissent pas, il s'en faut, aussi vite que le cœur. Irrégulières de même la distribution du sang, la pression sanguine qui, en général, devient plus forte, tandis que la circulation se ralentit, surtout chez les sujets de grande taille. La croissance de l'appareil respiratoire est un peu plus tardive; le rein et le foie se développent moins vite que le reste du corps; au contraire pour les glandes salivaires, le pancréas et la rate. On meurt moins et on est plus souvent malade à cet âge; la croissance révèle et fait saillir les tares.

Même irrégularité, même asymétrie dans la croissance intellectuelle et morale, où la complexité infinie de la vie accentue encore l'instabilité et l'inadaptation, les variations extrêmes, les contradictions qui déconcertent. On comprend qu'on soit à la fois tenté et découragé d'en présenter la synthèse. La sensibilité domine, cela va sans dire, sexuelle tôt ou tard, mais non pas, j'y insiste, uniquement et essentiellement sexuelle. L'adolescent qui « devient sensible, dit Rousseau, avant de savoir ce qu'il sent », qui « s'irrite et s'attendrit d'un instant à l'autre », est sensuel ou sentimental, souvent, non pas toujours, l'un et l'autre. Il l'est avec un besoin d'impressions variées et extrêmes, un besoin de tout dépasser, et de « se dépasser lui-même », la formule est

très juste. Gœthe, s'il faut l'en croire, se roulait par terre et arrosait le plancher de ses larmes. L'adolescent veut des plaisirs excessifs ou bizarres, subtils et invraisemblables. Il est douillet comme un malade, insensible à la douleur comme un stoïcien. Sa forfanterie exagère encore ses outrances. Il a, dans le trouble de sa vie nouvelle, toutes les pudeurs et tous les cynismes, toutes les délicatesses et toutes les brutalités, depuis les tourments du scrupule jusqu'au dévergondage le plus éhonté. Et cela est vrai de tous les ordres de sensations, de l'odorat, du sens thermique, du goût, etc. Dans l'ordre sexuel on sait, sans qu'il soit besoin d'y insister, comment les premières curiosités et inquiétudes se tournent en obsessions parfois maladives, déterminent souvent des pratiques vicieuses qui exaspèrent et dépravent sensations et sentiments, en risquant de jeter le jeune garçon dans la neurasthénie et la déchéance physique. Le plus souvent aussi tout cela est l'effet d'excitations extérieures, de l'éducation à rebours faite par les aînés, par les lectures malsaines, par notre littérature érotique, lubrique, pornographique. C'est le dévergondage de l'imagination ainsi affolée qui précipite et fausse le mouvement de la nature. Rousseau l'a dit à satiété; M. Mendousse montre aussi, d'après des observations et confidences, que l'adolescent, laissé à son instinct, a d'abord des appréhensions, des répugnances qui peuvent le soustraire longtemps aux souillures, et, après une première expérience, des dégoûts qui peuvent suffire ou servir à le sauver. L'éducation de la pureté n'est point si difficile, ajoute-t-il, surtout soutenue par la vie religieuse, en tous cas par un système de vie morale; car l'hygiène, quoi qu'en veuille la mode actuelle, est insuffisante. L'adolescent a souvent une ardeur de pureté qui s'exalte jusqu'au mysticisme. Surtout il ne faut pas dire que la chasteté est anti-hygiénique : c'est le contraire qui est le vrai.

L'adolescent est sentimental, cela est certain. Il a un grand besoin d'aimer, une grande soif de tendresse, que ce soit amour ou amitié; et c'est l'amitié qui normalement commence. Mais il est aussi, et d'abord, je pense, assez « personnel », avide de plaisir, ambitieux, vaniteux, orgueilleux; il paraît souvent tout égoïste et brutal. Il faut qu'il se pose, se montre, jouisse de tous ses avantages, même les plus puérils. Il est « désireux de

s'affirmer dans la jouissance de soi ». Sa timidité, si souvent ombrageuse, est en général celle de l'orgueilleux; ses tristesses, qui vont facilement au pessimisme, sinon au suicide, traduisent des déceptions ou des froissements d'amour-propre (échecs, punitions, réprimandes). Ses ambitions et prétentions touchent à la mégalomanie. Il ne supporte ni critique ni reproche; sa colère, sa haine même se déchaînent vite contre ceux qu'il aime le mieux. Il est exigeant, indifférent à la souffrance ou au chagrin des autres. Dans la poursuite de son plaisir il est brutal, et cynique dans l'oubli de ceux à qui il le doit, comme aussi dans le mépris de l'honnêteté courante, dans le goût de la perversion, physique ou morale.

Tous ces traits sont justes, et tracent le portrait du plus vilain égoïste. Mais le contraire est vrai tout aussi bien. L'adolescent a toutes les générosités; celles de l'amitié d'abord et de l'amour, soit de rêve, soit de réalité. Il aime éperdument; il se donne tout entier, jusqu'à l'oubli de soi et à l'abnégation. M. Mendousse a bien noté que l'amour est d'abord pour lui un amour de rêve qui semble craindre de se fixer et de s'appauvrir en se limitant, et où la tendresse, la sympathie platonique est au moins aussi essentielle que l'autre, loin d'en être, suivant une idée trop simple, le produit épuré. C'est que le rêve seul peut répondre à tout l'élan de son instinct, et en suivre le mobile caprice. Le tempérament le plus froid est plus ou moins romanesque à cet âge. Suivant M. Mendousse, c'est la même disposition qui retient son intérêt sur la vie intérieure et morale, en la détachant des choses extérieures — ce qu'on ne peut admettre sans réserves. En tous cas c'est la laideur de la réalité qui rejette le jeune garçon ou la jeune fille dans la mélancolie, dans la langueur découragée, sinon dans les inquiétudes du malade imaginaire.

Ils ont aussi les plus généreux enthousiasmes pour les personnes ou pour les idées. Certains parents, certains maîtres qui ont su gagner leur admiration ou leur tendresse les trouvent irréprochablement dociles, ardents au travail, épris d'honneur, je dis d'honneur vrai et de vertu. Une noble cause, une injustice à réparer ou à empêcher, une misère à apaiser, un appel de la patrie les emportent jusqu'aux belles indignations et aux belles folies

de l'héroïsme. Incapables encore, sauf exceptions, de jugement, de goût, de compétence, ils ont, avec d'enfantines erreurs, des appétits d'admiration esthétique. Ils se passionnent pour le Beau, en général et dans le vague, pour des beautés vraies comme celles de la mer ou de la montagne, pour d'autres aussi tout illusoires. Même ardeur pour la Vérité ou pour le Bien avec une rigueur ou, si l'on ose dire, une violence de conscience qui traduit toujours la même impatience de tout dépasser, et qui donne, quoi qu'il en semble, tant de prise à l'éducation. C'est encore ce besoin d'aller au delà du donné, au delà de l'imaginable qui porte leur sentiment religieux jusqu'au mysticisme, ou qui explique ces « conversions » nombreuses que rapportent tous les auteurs après Stanley Hall.

Le fond de toutes ces dispositions affectives, c'est l'ensemble des formes de l'activité que M. Mendousse étudie dans un chapitre sur le Courage. L'adolescent sent en lui une vigueur nouvelle, qui demande à se dépenser, même follement, surtout follement. Il faut qu'il donne issue à l'élan de ses muscles et de ses désirs. Il faut qu'il se donne à lui-même la conscience et aux autres le spectacle de sa force, et par des prouesses où sa présomption ne juge d'abord rien impossible. Il veut dépasser, et les autres, et soi-même, et toute mesure. En l'excitant on le lance jusqu'aux pires sottises, à de mortels enfantillages. C'est l'âge des sports, des matches, des concours, des records, des paris et des bravades, des duels de grands enfants. Ne semble-t-il pas que l'adolescence se prolonge chez ces étudiants allemands qui se provoquent à qui boira ou fumera le plus, et s'alignent, sans grands risques d'ailleurs, pour se tailler la figure? C'est l'âge de l'émulation : il faut savoir l'utiliser. Les Jésuites l'avaient compris, dit M. Mendousse, ainsi que l'ancienne Université. La mode actuelle est un contre-sens psychologique qui, sous couleur d'austérité puritaine, supprime les prix pour les adolescents, pendant qu'elle excite l'émulation de la vanité chez les adultes par l'appât de palmes toujours plus nombreuses, académiques ou autres.

Présomption extravagante, courage irréfléchi et intempérant, voilà les caractéristiques de l'activité de l'adolescent. Mais il est aussi bien timide, gêné, et gauche. La contradiction n'est-elle pas ici la loi, l'oscillation entre les contraires suivant le mot d'Aris-

tote? Stanley Hall compte douze contrastes, ni plus ni moins, ce qui est trop ou trop peu. Et cela s'explique, en somme. Le jeune garçon est porté à essayer ses forces dans tous les sens, à tenter toutes les actions, et il n'a guère de science ni de talent. A cette maladresse s'ajoute l'excès même de l'émotivité. Par exemple, il a besoin de plaire et il ne sait pas; il a à la fois désir et crainte d'être regardé! Il ne réussit pas, ou sent qu'il n'est pas compris : il en souffre, s'en irrite ou s'en désole, ou bien il affecte de s'en moquer; après avoir été maniéré dans la recherche de l'élégance il reste débraillé et sans tenue. Et voilà pourquoi cet audacieux est si souvent incapable d'oser et honteux de se montrer, refoulé dans un sauvage et farouche isolement. Il est timide parce qu'il est inadapté; c'est une idée que nous reprendrons.

En tous cas c'est un indépendant, un indocile, un indiscipliné, souvent un révolté. Il ne se plaît plus avec les adultes dont il ne supporte pas l'autorité. Disons, si l'on veut, qu'il a besoin d'un autre mode d'autorité, et reconnaissons avec l'auteur du livre, que notre régime officiel, trop uniforme, ne sait pas mettre la différence qu'il faudrait entre les adolescents et les enfants, et traiter ceux là comme on le fait dans les collèges anglo-saxons ou dans certains établissements libres.

L'allure de l'esprit ressemble à celle du caractère. Platon a décrit, dans un morceau célèbre, l'ardeur de ces adolescents qui, pareils à de jeunes poulains, s'élancent à l'étourdie et gambadent dans le champ de la dialectique. « La joie les transporte jusqu'à l'enthousiasme; il n'est point de sujet qu'ils ne se plaisent à remuer, tantôt le roulant et le confondant en un, tantôt le développant, le divisant par morceaux. » Plusieurs des disciples de Socrate sont des adolescents : les classes de Logique ou de Philosophie sont celles où il est le plus facile de s'emparer de l'esprit des élèves. Épris de dialectique, de sophistique même, charmé par les constructions et les disputes logiques, l'adolescent est moins raisonnable et plus raisonneur que l'enfant. Trouver des idées, jouer avec les idées et les symboles est sa grande joie d'esprit. Il a confiance dans la pensée pure pour créer le monde ou s'en emparer *a priori*, sans l'observer. Si ses raisonnements sont souvent, comme ceux de l'adulte du reste, dominés par un parti-pris affectif, il aime surtout la rigueur

tranchante des déductions; dans la controverse il les pousse à bout avec une aveugle intrépidité qui s'enchante du paradoxe et de l'absurde. La pensée se suffit à elle-même et suffit à tout. De là, pour un bon nombre d'adolescents, l'attrait des mathématiques, et surtout de l'algèbre. Quelques-uns y réussissent merveilleusement et retrouvent sinon trouvent seuls de grandes vérités; on sait la précocité de certains génies mathématiques. Cela n'arrive pas dans les sciences physiques et naturelles. En physique, les meilleurs ont souvent, dit-on, plus de goût pour le calcul que pour les expériences : c'est dans la théorie qu'ils sont à l'aise.

Mais cet amour des constructions générales, des belles séries de formules, ne va pas sans danger quand les idées sont moins simples et échappent au contrôle immédiat de la preuve. Ce danger est celui du formalisme, du verbalisme, où glisse naturellement l'adolescent. Il jongle avec les mots et les phrases qui lui donnent l'illusion de tenir à bon compte la réalité sous ses prises. M. Mendousse montre bien cette passion des formes verbales, même les plus puériles et les plus bizarres, des calembours et des jeux de mots, du jargon et de la langue verte qui satisfont en même temps son goût pour l'exagération ou même la perversion. Chez quelques-uns c'est déjà un talent littéraire qui s'essaie à la recherche de la forme riche ou neuve. La Rhétorique répond, elle aussi, comme la Philosophie et plus tôt, à l'âge de l'adolescent. Et ce sont des goûts qu'il faut utiliser et adroitement conduire, au lieu de prétendre, comme nous voulons le faire aujourd'hui, tout asservir au réalisme et à l'érudition : il y a temps et place pour chaque chose. Il va sans dire qu'il faut toujours réagir contre les risques d'une culture trop formelle, verbale et livresque, qui « se contente de généralités et de phrases toutes faites ». Mais, à condition d'être dirigées avec tact, les conférences où des jeunes gens s'exercent à parler et à discuter ne sont point d'une mauvaise pédagogie. On n'accordera sans doute pas à M. Mendousse que « la suppression de la Rhétorique a consacré le triomphe du formalisme ». Mais il est certain qu'on se défie trop aujourd'hui d'exercices qui mettraient en valeur les qualités de cet âge; notre enseignement risque de n'y être plus assez approprié. Et justement pour la même raison

je serais moins sévère aux mathématiques que l'auteur ne semble l'être. Il faut profiter de cette disposition à calculer et à construire. Si les programmes ont tort, c'est parce que, trop chargés, ils n'en laissent pas le temps et retombent de tout leur poids sur la mémoire.

Si nécessaire que soit le « bain de réalisme », l'imagination de l'adolescent est donc une grande force et qu'il convient de respecter en la disciplinant. Elle se porte naturellement, comme sa force physique, de tous côtés et jusqu'à l'extrême. Elle se plaît au rêve, et les besoins affectifs l'y excitent. Si la vie intérieure semble l'intéresser plus que l'autre, c'est sans doute parce qu'elle est une matière plus affective, mais aussi plus riche, plus mouvante, et qui se prête à toutes les fantaisies de la pensée. L'imagination domine les sensations mêmes, à plus forte raison les émotions et sentiments : elle les soumet aux curiosités, aux inventions les plus étranges, lubriques et autres, quitte à laisser cette sensibilité abattue dans le marasme après l'avoir portée au paroxysme. Elle est la première ouvrière de la corruption quand c'est elle qui « éveille les sens au lieu d'être éveillée par eux », comme dit Rousseau. Elle est aussi la cause des beaux et généreux enthousiasmes. L'adolescent est-il artiste? Oui, en ce sens que la puberté ne peut pas ne pas exalter chez l'homme le désir de la beauté, et aussi parce que l'imagination transforme les choses, idéalise ou dramatise tout, prête à voir partout des mythes et des symboles, à trouver ou à donner une âme à toutes choses, aux nuages, à la mer, au vent, etc. Mais les moyens lui manquent de traduire ces émotions, et l'adresse à les analyser, et le goût pour choisir entre les expressions qui s'en offrent. En ce sens il n'est donc pas artiste.

Du moins l'imagination adolescente n'est pas toute sensuelle et sentimentale, tout amoureuse et sexuelle. Quelle que soit, dans son intempérance, la part de l'éveil sexuel, elle s'élance aussi bien en d'autres sens, vers d'autres points de l'horizon de l'esprit, avec la fougue et la présomption que nous avons notées dans les mouvements proprement dits. Il y a des adolescents dont l'imagination est tout intellectuelle sinon intellectualiste, d'autres chez qui elle est toute tournée vers l'action. Et aussi de cet élan elle est souvent ramenée à la paresse et à l'atonie : nous

retrouvons partout ce double caractère de l'adolescence; inadaptation, instabilité. De cette inadaptation l'imagination est elle-même cause à chaque instant, aussi bien que de l'instabilité. En donnant aux jeunes gens toute la joie et l'ivresse du rêve, de la pensée qui se suffit, elle rend plus douloureux les assauts et les résistances du réel, plus difficiles les attitudes qui accommoderaient la vie à ses nécessités. L'esprit de l'adolescent est donc inadapté, et souvent mécontent. Il est instable aussi, en contradiction perpétuelle avec soi-même, désaccordé, inachevé, précisément parce qu'il essaie toutes ses puissances et virtualités, qui ne peuvent encore ni s'équilibrer, ni consentir à la sélection nécessaire. « Il a, dit Romain Rolland, le sentiment qu'il est plusieurs êtres différents, souvent lointains, séparés par des pays, par des mondes, par des siècles. » Ou bien encore « c'est dans son moi un va-et-vient incessant de systèmes étrangers les uns aux autres, contradictoires pour nous, mais non pour lui, toujours prêts à passer de la conscience à l'inconscience, et réciproquement[1] ».

Instable et exaltée jusqu'aux plus bizarres extravagances, comment la vie mentale de l'adolescent n'aurait-elle pas ses tares et ses infirmités? M. Aug. Lemaître a étudié sur le vif ces anomalies mentales, parallèles sans doute à des troubles physiques. Il analyse les cas les plus remarquables parmi ceux que lui a offerts l'observation méthodique de ses élèves. A vrai dire, tout n'est pas anomalie dans ce qu'il décrit ; et, par exemple, l'audition colorée, les synopsies, les diagrammes qui servent à la représentation des nombres, des heures, des mois, etc., se rencontrent dans la vie la plus normale et comme moyens normaux de pensée. D'autre part, ces faits, observés chez des adolescents, ne sont pas tous caractéristiques de l'adolescence; la plupart datent de l'enfance. Enfin, plusieurs des cas ici décrits, curieusement et méthodiquement (hystéries, maladies de la personnalité, etc.), sont des cas pathologiques qui affectent toute la vie. Il reste pourtant que ces troubles mêmes semblent accentués et compliqués par l'adolescence : il y a des dissociations qui, tout en révélant un danger pour l'avenir, tendent à disparaître

1. Mendousse, p. 245.

avec l'instabilité de cet âge. On en trouvera dans le livre des exemples fort intéressants : paramnésie ou fausse mémoire, extases, autoscopies (états où l'individu se sent double et voit hors de lui un autre moi), hallucinations où apparaissent en chair et en os les conseillers du bien ou du mal, alternances et multiplications de personnalité, parapsychismes ou états de débilité tenant soit à la mégalomanie, soit à l'érotisme. Enfin, M. Lemaître, toujours sur des cas particuliers, touche à la question délicate des mauvaises habitudes. Il en montre l'extrême importance; beaucoup de désordres graves n'ont pas d'autre cause; il montre aussi, avec la nécessité d'intervenir à temps, l'efficacité du traitement même le plus simple commencé au bon moment.

Hélas! l'adolescence est aussi pour beaucoup l'âge du crime, de certains crimes du moins: car, là encore, se retrouve son caractère propre et sa tendance à se porter aux extrêmes. M. Duprat en a fait, dans un livre excellent, une étude méthodique où sont exposés le mal, les causes, les remèdes. Le mal est de tous les temps; car il n'est pas possible, dans une vie sociale complexe et où les contraintes se multiplient, que ce besoin irritable d'indépendance n'aille pas parfois jusqu'à la rébellion, jusqu'au crime. Il se déchaîne souvent en meurtres, assassinats, incendies volontaires, cambriolages, ou en brutalités sexuelles. M. Duprat, qui se refuse à la théorie simpliste du criminel-né, admet pourtant des types criminologiques : arriérés et imbéciles, impulsifs, obsédés, passionnés, amorphes enfin, qui deviennent, aussi bien que les précédents, criminels de profession après l'avoir été par occasion. C'est un fait que le mal augmente de nos jours, et que les adolescents assassins ou voleurs sont de plus en plus nombreux. L'accroissement est sensible depuis quelques années, d'après les statistiques même auxquelles on a voulu faire dire autre chose. Et les statistiques sont au-dessous de la vérité, car elles comptent les prévenus, non les crimes; surtout elles ignorent les crimes impunis, ceux dont les auteurs restent inconnus (environ 100 000 chaque année dans notre pays) ou volontairement laissés libres.

Les causes sont multiples, mais doivent être recherchées non pas seulement dans les conditions extérieures de la vie sociale,

mais aussi dans des causes psychologiques, qui expliquent l'évolution sociale elle-même. Et ce sont toutes nos maladies sociales qui sont ici en question : hérédités pathologiques et déchéances de l'alcoolisme, de la tuberculose, de la syphilis; dégénérescences morales, et surtout dissolution de la famille qui ruine la société par sa base même; défauts de l'éducation scolaire où un laïcisme trop simple a détruit sans les remplacer les croyances religieuses, « les leçons de morale n'ayant aucune prise sur les adolescents... Le sens moral s'est affaibli chez un grand nombre d'adolescents, victimes du pédantisme, abandonnés à un utilitarisme parfois féroce » (Voir p. 106 et suiv.). Et si ce n'est pas la faute de l'école laïque elle-même, du moins, M. Duprat ose le dire, « a-t-on crié trop naïvement à la toute puissance de l'enseignement primaire »; et on a surtout prétendu dispenser la famille de son office par l'action « pseudo-providentielle de l'État, intervenant jusque dans les soins à donner aux enfants en bas âge ». Que dire de l'éducation immorale, donnée par la famille coupable, par la rue, par ces bandes où se fait l'apprentissage du crime, par la pornographie, la presse, le théâtre, puissances redoutables et comme sacrées, auxquelles notre idolâtrie de la liberté et aussi notre goût du vice nous interdisent de toucher? Ce sont encore les méfaits de l'industrialisme qui déracine et démoralise, enlève le paysan à la terre, la femme au foyer, déchaîne le goût du luxe, du jeu, de la débauche qui sont les causes profondes du paupérisme et de la misère. L'accroissement de la criminalité n'est pas lié à la loi d'un progrès social où les révoltés devanceraient la masse. Il est le signe non d'une intégration plus haute, mais d'une désagrégation; et M. Duprat laisse voir ici la tristesse de ceux qui ont dû renoncer à grouper des bonnes volontés pour des fins désintéressées, le découragement qui vient aux meilleurs, las de se heurter aux conceptions mesquines, aux vices de la démagogie.

Il faut pourtant analyser les remèdes, et travailler. La répression est nécessaire; c'est l'énervement de la répression qui a laissé grandir le mal. Mais les moyens les plus efficaces ne sont pas les plus simples. M. Duprat étudie la détention, la correction, les pénitenciers, les petites colonies et le placement familial, donnant sa préférence aux groupes peu nombreux et à l'éducation

persuasive. L'État, qui doit être impitoyable contre les écoles du crime, ne doit pas assumer toute la tâche de correction ou de relèvement. Il y réussit mal, parce qu'il veut, comme toujours, faire les choses en grand, et tout confier à des fonctionnaires. Il faut encourager les initiatives privées, les dévouements des hommes de cœur d'où qu'ils viennent, en les affranchissant des tyrannies de la politique ; organiser les tribunaux d'enfants, l'enseignement professionnel et l'éducation post-scolaire. C'est tout un programme d'ensemble ; mais dans les questions qu'il voudrait résoudre aucune n'est plus impérieuse que celle de l'éducation des adolescents.

Qu'il soit difficile de conclure sur l'adolescence, que toute synthèse soit imprudente ou provisoire, il faut le reconnaître avec M. Mendousse. Il faut bien aussi, quand on est informé, risquer « une première synthèse, confuse et superficielle », mais utile. Il résume ainsi l'essentiel. L'adolescent subit un âge de crise. Plus affectif que l'enfant et plus rêveur, raisonneur, livresque et pédant, épris de verbe et de formules, tranchant dans ses jugements, il est aussi plus audacieux et plus gauche. D'autre part, toute loi est ici provisoire ; c'est ce qui le distingue de l'adulte qui a son siège fait, et qui est spécialisé. L'adolescent se cherche en tous sens, condamné à ne presque jamais se trouver dans l'anarchie de ses tendances, s'épuisant à poursuivre une vie intégrale. Et ce déséquilibre est normal : c'est le caractère de « l'évolution créatrice » qui va enfanter la personne humaine. De là, pratiquement, une double obligation, souvent méconnue : laisser aux élèves assez de liberté, d'élan, de spontanéité, et exercer une incessante surveillance ; car les non-interventionnistes ont tort, surtout dans l'état actuel des mœurs si lâches et dissolvantes ; il faut aider l'adolescent à conquérir la liberté vraie, à transporter la loi du dehors au dedans.

On ne peut que souscrire à ces sages conclusions, et aussi partager ces hésitations à conclure. Beaucoup d'adolescents ne se reconnaissent pas dans l'image qu'on leur offre, tant la vie est diverse et ondoyante. Précoce chez les uns, l'adolescence n'est pas, pour d'autres, terminée à dix-huit ni même à vingt ans. Ce n'est pas pour tous une période d'agitation et de désordre ; il y en a que, grâce au tempérament ou à l'éducation, la crise

laisse beaucoup plus calmes. Enfin, de nos jours, la culture intellectuelle intensive donne aux jeunes garçons une maturité précoce qui peut tout changer, en bien ou en mal, plutôt en mal, tandis que le positivisme pratique ou l'arrivisme démentent souvent tout ce qu'on a pu dire des enthousiasmes de l'adolescent et de son goût pour la pensée pure. Toute synthèse est donc schématique. Sous ces réserves je voudrais dire à mon tour comment me paraissent s'expliquer les caractères de l'adolescence et se résoudre les contradictions par les deux grands faits qui ici dominent tout.

Rousseau, qu'il faut commencer par relire, et qui a presque tout dit sur ce grand sujet, a marqué nettement le premier de ces faits avec la différence qui oppose l'adolescent à l'enfant, et même à l'adulte. L'enfant est faible parce qu'il a plus de besoins que de forces. Mais « à douze ou treize ans ses forces se développent bien plus rapidement que ses besoins... il a de la force au delà de ce qu'il lui faut ». Et il s'agit de celle de l'esprit aussi bien ou même plus encore que de celle du corps. « C'est le seul temps de sa vie où il sera dans ce cas. » L'adolescent a plus d'énergie en lui qu'il ne lui en faut pour vivre; il a, suivant un mot de Barbey d'Aurevilly, « du vin dans sa coupe ». C'est un trop-plein de vie qui dilate ses poumons, gonfle ses artères, tient ses muscles tendus et ses nerfs surexcités; tout son être déborde et s'élance à l'action. De sentir sa force il éprouve une joie qui y ajoute encore; mais de plus il la sent croître, ce qui est la plus grande joie de vivre, puisque c'est jouir non seulement du passé acquis et du présent qui le résume, mais de l'avenir même. Ainsi l'adolescent, toujours emporté au delà du présent, découvrant en lui à chaque instant des ressources d'énergie et des promesses nouvelles, ne sent point ses limites. Les obstacles l'irritent sans doute, mais aussi le surexcitent d'abord sans déconcerter cet élan et cette foi. Voilà comment s'explique son besoin de s'affirmer, de s'opposer, de dominer, de surpasser tout le monde et soi-même, d'aller à l'extrême en tous sens et comme à l'infini; car il n'est déjà plus dans le lieu ni dans le moment où il agit : son élan le porte incessamment au delà. C'est la raison encore de son orgueil, si candide, et de sa jactance, de ses présomptions étranges, de sa brutalité qui paraît égoïste, de son instabi-

lité qui paraît folle, de ses révoltes contre les autorités et disciplines, de son esprit d'anarchie. C'est tout son avenir qui envahit le présent et, ne s'y pouvant enfermer, y jette le désordre, la contradiction, la folie en apparence. L'adolescence est une ivresse, puisque l'ivresse consiste pour l'homme à perdre conscience de ses limites, à se croire surhomme. Elle ne veut connaître ni frein, ni chaînes, ni règle, ni dépendance. Bossuet l'a admirablement exprimé : « Quelle ardeur, quelle impatience, quelle impétuosité de désirs! Cette force, cette vigueur, ce sang chaud et bouillant, semblable à un vin fumeux, ne leur permet rien de rassis ni de modéré [1]. »

Tout s'exalte à la fois, et les antinomies latentes de la nature, que masque la vie banale et terre à terre, éclatent ici en violents contrastes et conflits. En désaccord avec lui-même, l'individu se heurte aux exigences de la matière ou de la société, et s'y adapte d'autant moins que sa force déborde de tous côtés, tumultueusement. Les limites de l'homme sont toujours prochaines; tout élan de force humaine a ses rémissions, ses détentes, ses fatigues, et la réalité nous tire brutalement du rêve. Il est donc fatal que l'adolescent retombe souvent dans la langueur, parfois s'abîme dans le marasme. Ainsi, aux causes intérieures de désordre s'ajoutent ces conflits et ces incompatibilités. L'adolescence est bien l'âge des contradictions. Mais voici l'autre grand fait qui, cause profonde de la crise, en annonce la résolution.

Anarchisme, avons-nous dit, et égoïsme de surhomme. Il y a autre chose; et ce n'est ni tout le sens, ni le vrai sens de l'instinct qui appelle l'adolescent à une vie nouvelle. La vie qui s'affirme en lui ne trouve pas sa fin dans les limites de son individualité; et c'est pourquoi elle n'y trouve pas son équilibre. Ce n'est pas en lui qu'elle se détermine et s'achève. Elle le dépasse ou plutôt le porte au delà de lui-même, soit dans l'espace soit dans le temps. De ce mouvement l'individualisme n'est qu'une étape, l'anarchisme une déviation. Au vrai, c'est l'humanité qui s'affirme en lui et le réclame pour ses fins, physiques sans doute, mais aussi morales, dans une exaltation de soi qui tend normalement au sacrifice. Rien n'est plus clair pour les jeunes filles en qui l'adolescence,

1. Panégyrique de saint Bernard.

la puberté portent si manifestement l'individu à la maternité où il s'absorbera. Et c'est pourquoi elles sont, sauf celles qu'un intellectualisme outré a déformées, beaucoup moins anarchistes que les jeunes gens. Elles sont même par nature tout le contraire, et le grand accroissement d'être qu'est la puberté n'est chez elle qu'un appétit d'affection, de soumission à la règle suprême, à la loi du sacrifice. Les servitudes physiques qui commencent pour elles le montrent assez, mais n'en sont pas la seule preuve. Malgré les apparences la crise n'a pas chez le jeune homme un autre sens. Il est impatient, semble-t-il, de toute discipline, de toute loi : « Moi, dis-je, et c'est assez ». Rien n'est plus faux. Ce qui l'irrite, jusqu'à la révolte brutale parfois ou jusqu'au désespoir farouche, c'est la soumission à la règle banale, routinière, si légitime qu'elle soit, aux conventions étroites et mesquines. C'est la discipline des petites choses, et des petites contraintes; c'est celle de nos internats; c'est, pour ces grands adolescents que sont les soldats, celle de la caserne en temps de paix ou d'oisiveté. Mais avec l'élan du sentiment ou de l'action tout change. Qu'on appelle ce révolté de seize ou dix-huit ans à une entreprise généreuse, qu'on encourage en lui quelque grande ambition, qu'un maître ou un chef le soulève au-dessus de la besogne banale, et incarne un moment pour lui un idéal de science, de talent, de bravoure; et voilà qu'il se plie tout seul à la règle la plus dure, d'autant plus heureux qu'elle est plus dure, plus extraordinaire, et qu'il faut plus de courage, j'allais dire d'héroïsme, pour s'y soumettre. Le voilà prêt à toutes les continences, à toutes les docilités, à toutes les abnégations. Donnez-lui l'occasion de quelque prouesse où il se dépasse et dépasse la vie commune; donnez lui l'espoir ou l'illusion d'être un héros, c'est le plus discipliné des soldats et des élèves. Et si la règle manque, c'est lui qui la réclame. L'anarchiste est devenu le soldat modèle. C'est qu'il est maintenant sur son vrai plan de vie. Il sent vivre en lui l'humanité, non point seulement celle du passé dont la vie se prolonge en traditions où il ne voit encore que routines, mais celle de l'avenir, celle qu'il faut produire et procréer. Physiquement, c'est l'élan de l'instinct sexuel qui tend à la paternité et au don de soi. Dans l'ordre de l'esprit, c'est le besoin aussi d'une vie nouvelle et plus haute, vie d'amour, de science, d'art, de vertu, vie d'une

cité idéale ou céleste, auprès de laquelle la cité positive apparaît terne, monotone ou révoltante. La loi de l'une lui pèse, l'exaspère; la loi de l'autre, ou qui conduit à l'autre, le trouve docile ou plutôt enthousiaste. En ce sens l'adolescence est plus ou moins mystique, et tous ceux qui l'ont observée signalent chez la plupart des adolescents, soit une exaltation du sentiment religieux proprement dit avec des conversions inattendues, soit cette ardeur de générosité qui va naturellement aux extrêmes, comme au delà du temps et de l'espace, et qui ainsi est encore religieuse. Quant au cynisme et au vice des autres, ce ne sont que les déformations d'un instinct qui allait ailleurs, et qu'ont dépravé la débilité physique, la dégénérescence, la misère, ou les fautes de l'éducation.

Si l'adolescent est un inadapté, c'est que sa nature même, sa condition, son rôle à venir dans l'humanité l'appellent au delà des formes et états donnés de la vie, physique ou morale, vers des formes nouvelles et qu'il aura créées. C'est le besoin de création qui le tourmente, et qui s'essaie en tous sens, avec un danger incessant de dépravation, de chute, de péché, comme on voudra dire. Physiquement il tend à la perpétuation de la race en des êtres nouveaux; moralement à la réalisation d'une humanité plus haute, en des êtres meilleurs, terrestres ou non. Et s'il est vrai que l'adolescence est une crise, un état provisoire et de malaise, de souffrance, de gaucherie tourmentée, parce que la vie, qui s'élance vers l'inconnu, n'a pas trouvé encore l'ordre où elle se doit déployer, c'est aussi un moment de puissance avec des heures de joie, de belle ivresse. Il est bon qu'en chacun de nous l'adolescent se survive. Malheur à ceux en qui toute jeunesse est morte et tout goût du risque, toute inquiétude de l'avenir, tout appétit d'enthousiasme et d'au-delà. Il est nécessaire aussi que l'éducation traite l'adolescent autrement que l'enfant, et ne méconnaisse pas ce généreux élan et cette fougue. Nous le soumettons à tort aux mêmes cadres, à des programmes et règlements tout semblables, préoccupés seulement de réprimer l'indiscipline de l'âge ingrat. Et, certes, il faut établir une discipline, mais il faut l'adapter à cet âge et à sa générosité même. C'est l'âge des « humanités », dont le programme peut varier, mais qui ont là leur place et auxquelles il faut donner leur vrai

sens. En réglant sans pruderie par la raison « la sensibilité naissante » de l'adolescent, pour parler avec Rousseau, on prendra garde de devancer l'instinct sexuel et d'exciter en lui l'imagination perverse. On l'intéressera aux sentiments élevés et largement humains, on le préparera à l'amour vrai et noble en exaltant la pureté. On ne voudra pas aplanir toutes les difficultés, lui faire une vie toute facile, le retenir dans un utilitarisme banal. La discipline peut être sévère, mais il faut qu'elle ne soit pas mesquine ni puérile. En veillant étroitement sur le jeune garçon, il faut lui laisser un sentiment de liberté et d'aisance. On y réussit en étant près de lui, avec lui, pour le comprendre, l'aimer, l'aider à se conquérir. Bref, suivant le mot profond de Guizot, il faut le conduire, comme l'enfant, par ses qualités, qui ne sont plus celles de l'enfant. Il ne faut vouloir ni détruire ni simplement comprimer cet excédent de forces; car ce capital appartient à l'humanité autant qu'à l'individu, à leurs destinées morales. Il faut l'y faire servir avec cette pensée que l'individu ne devient une personne et ne se retrouvera jamais plus sûrement qu'en se surpassant, en se donnant à ce qui est au-dessus de lui.

CHARLES CHABOT.

Le Problème de l'Éducation morale dans un Roman de Meredith[1].

Richard Feverel, publié en 1859, fut le premier succès de Meredith, et reste encore le plus populaire de ses romans [2]. Le style, qui annonce déjà pourtant la langue nerveuse et tourmentée de l'*Égoïste*, déconcerte moins le lecteur peu initié au « meredithese ». Nous sommes déjà cependant bien loin de la manière des contemporains, des analyses pénétrantes mais tranquilles de G. Eliot, des ironies franches et froides de Thackeray, dans cette œuvre où s'indique hardiment une division en tableaux dramatiques, où s'enlacent tant d'images et de symboles. Toutefois Meredith ne s'est pas encore affranchi des traditions du roman romanesque ; cette comédie si élégante de ton, il la termine par du mélodrame ; c'est ainsi que G. Eliot avait gâté la fin de son très simple et touchant récit du *Moulin sur la Floss*.

L'analyser en quelques lignes sèches serait la trahir et la défigurer. C'est sa chair même, sa forme qui en font la puissante originalité. C'est en suivant l'œuvre pas à pas que nous pourrons entrer un peu dans ses plis et replis. En vérité, dans son intellectualité et son charme fuyant, elle semble se dérober à l'étreinte. A travers les mailles serrées mais toujours trop lâches d'une longue analyse, on laisse s'écouler le fluide essentiel, ces innombrables « touches » de nature, un monde infini d'allusions, de symboles mythologiques, de boutades et de pensées. Mais le moyen de comprimer en quelques pages ces 450 pages si denses, si compactes ? Tâche pénible et ingrate de vouloir emprisonner en quelques phrases claires et rigides l'ondulation innombrable d'une pensée maîtresse qui se joue. Du moins cette

1. Voir l'article sur George Meredith, *Revue pédagogique*, 15 mars 1910.
2. En 1865, la *Revue des Deux Mondes* en publia une traduction tronquée et fort médiocre.

fidèle analyse, si impuissante soit-elle, attirera peut-être vers l'œuvre originale mieux qu'une prétentieuse dissertation, laissera transparaître son rythme, les mouvements dramatiques, l'évolution des caractères, fera mieux saisir sur le vif l'art du romancier et les intentions du penseur [1]. Toute son œuvre est une sorte de bataille de la raison et de la santé contre les folies du sentimentalisme. Le romantisme littéraire, les déclamations philanthropiques et sociales de l'Europe d'alors, sans bouleverser la conscience anglaise comme la nôtre, avaient laissé dans les âmes aux pays d'Outre-Manche de vagues tendances à la sentimentalité. Pour certaines sentimentales touchantes et honnêtes, Meredith n'a que des sourires malicieux mais indulgents, des gronderies affectueuses ; mais pour le sentimentaliste il est impitoyable et n'a pas assez de sarcasmes : c'est que toutes ces belles phrases, ces beaux gestes, ces générosités d'une heure, ces attendrissements même conduisent, il le sait, à toutes les hypocrisies et toutes les défaillances morales. Il faut se méfier en littérature comparée des rapprochements lointains et factices (Richard n'est pas Frédéric), mais songeons au même courant d'idées en France à la même époque, à *Madame Bovary* (1857), à la première *Éducation sentimentale* écrite entre 1843 et 1845, à la seconde publiée dix ans après *Richard Feverel*. Ces titres seuls nous éclaireront. Le roman de Mérédith n'a point le réalisme un peu cru des romans de Flaubert. Si nous gardons en mémoire qu'il date de plus de cinquante ans, et nous replaçons dans le milieu, nous en comprendrons les étrangetés et les lacunes, mais aussi l'audace singulière de forme et de fond.

*
* *

La *Besace du Pèlerin*, tel était le titre d'un petit livre d'aphorismes amers sur la femme et le mariage que publiait un anonyme. On reconnut vite au blason que cet inconnu au cœur blessé n'était autre que Sir Austin Féverel, de Raynham Abbey. C'est dans ce manoir que ce fier gentleman s'était cloîtré après

1. C'est à ce procédé qu'a eu recours M. Constantin Photiadès dans son étude en profondeur : *George Meredith*. Avec une souplesse et un charme supérieurs il nous raconte par le menu les *Aventures de Harry Richmond*

ses déboires matrimoniaux; la vieille histoire : il avait une femme, il avait un ami, un poète... Jadis il avait aimé ses vers... il les goûtait moins aujourd'hui. Lady Féverel, nature faible, s'était envolée avec la poésie, lui laissant un fils, Richard, le héros de ce récit. Autour du baronnet, sous le même toit, s'abrite toute une nichée de vies désemparées, d'ailes meurtries, ses frères : Hippias Féverel qui traîne à travers le roman ses regrets d'une carrière littéraire brisée et sa dyspepsie douloureuse, et Algernon, pauvre héros qui a dû quitter le régiment après l'amputation de sa jambe; tous deux se consolent comme ils peuvent, aux repas succulents et variés, l'un de son estomac ruiné, l'autre de sa jambe perdue. A côté d'eux une sœur, Mrs. Doria Forey, jeune veuve qui reporte toute sa tendresse sur sa fille Claire; deux neveux enfin : Austin Wentworth qui expie une erreur de jeunesse, un sot mariage : le jugement du monde l'a d'ailleurs puni non de sa faute, mais de la réparation; et Adrian Harley, le jeune épicurien qui, philosophe et blasé à vingt et un ans, déjà vieux d'une sagesse précoce, s'amuse du monde comme d'un carnaval et déverse sur lui le flot intarissable de ses spirituels quolibets. Tout l'espoir de cette maisonnée qui n'a plus guère d'espérance repose en Richard, cette jeune vie pleine de promesses. Redoutant les promiscuités malsaines des collèges et du monde, le père gardera son enfant au château. Là, il sera élevé comme une plante rare et précieuse, suivant une méthode rationnelle et scientifique dont Sir Austin a seul le secret.

— Qu'est-ce au juste que cette fameuse méthode à laquelle il est fait d'innombrables allusions dans le roman? A vrai dire, en nul endroit de l'œuvre elle n'est exposée nettement. Ces longues expositions répugnent au génie si vivant de Meredith qui aime à jouer avec les idées, les prend, les jette et les reprend avec un peu du caprice de Montaigne. Qu'on ne s'attende pas au moins à une méthode pédagogique : nous ne savons même pas au juste quelle manière d'instruction Richard a pu recevoir; nous savons, nous devinons que, dans ce milieu distingué et cultivé, sa jeune intelligence s'est vite éveillée, qu'il a trouvé en son père un exigeant et austère professeur, et que son jeune talent ébauchait tôt des vers tendres. Quant à son éducation physique et virile, l'officier en retraite forcée est là pour la surveiller. Avec cette

éducation aristocratique que l'élite anglaise semble avoir empruntée à la Grèce, Richard est un jeune éphèbe accompli. Mais ce dont il s'agit ici, c'est d'une méthode d'éducation morale, d'éducation vitale. Pour Meredith, comme pour Sir Austin, comme pour tous les pères, un problème se pose. Comment élever avec sagesse une jeune plante humaine, lui épargner les grands froids, et le grand soleil, et les giboulées de mars qui brûlent les fleurs, jusqu'à ce qu'elle rencontre enfin cet appui moral : la femme digne d'amour? Comment éloigner le serpent et l'attrait du fruit défendu? Comment, dans cette odyssée de la vie, lui faire traverser cette passe fatale des sirènes aux attirantes et perfides musiques, l'empêcher de tomber de Charybde en Scylla, des liaisons dangereuses au sot mariage qui paralyse toute énergie? Notre père philosophe, qui a de bonnes raisons pour être prudent, voudrait garder son fils des erreurs où jadis il tomba lui-même, et son souci est louable. Seulement sa prudence s'égare dans un dogmatisme ascétique. C'est, nous l'avons vu, un « agelaste » qui n'a pas le sens de l'humour, tandis qu'Adrian est un « hypergelaste » qui ne voit partout que matière à épigrammes : excès, folie blâmable chez l'un comme chez l'autre. Son métier de tuteur moral, il le prend trop à la lettre. Après son étroite expérience du monde, il est convaincu d'avoir épuisé la science de la vie et de l'avoir réduite en formules très nettes. Il a l'esprit de géométrie, il lui manque, malgré son esprit très fin, l'esprit de finesse. Il divise l'existence en saisons, en zones ; il sait ce qu'il faut semer ou planter chaque mois dans une âme ; il se croit en morale passé maître jardinier et traite son fils comme un rosier. Sa sagesse prévoit tout, pourvoit à tout, prédit les actions et les réactions. Mais, en mauvais horticulteur, il émonde sans pitié, il appauvrit la sève. Il fait malgré tout de son fils une fleur très fragile de serre ; une fois au grand air, un coup de soleil l'ouvrira trop tôt, un coup de vent dispersera ses feuilles. Il croit, ce pauvre sage, qu'une seule expérience humaine suffit à tous les hommes, alors que chacun doit faire comme on a dit, « son apprentissage d'âme, revivre en raccourci l'histoire du genre humain [1] ». On lit quelque part dans le *Pilgrim's Scrip* : « La raison

1. C. Photiadès. Ouvrage cité, p. 239.

qui fait que nous nous ignorons tant est que nous lisons les autres dans notre livre à nous ! » Remarque trop juste qui retombe sur le nez de son auteur. Ce psychologue ignore que chacun a son cœur humain en dépit des lois et des généralisations. Plus sages que ce savant sont les femmes qui l'entourent : chose étrange, ce sont des sentimentales; mais femmes à l'esprit simple ou droit, elles sont dans le sens de la nature, et la lumière de leur cœur les guide mieux que les froides clartés de ce raisonneur au cerveau incomplet.

— Hélas pour la méthode! le jour même où l'on célèbre dans le parc de Raynham le quatorzième anniversaire du jeune héritier, les destinées malicieuses devaient mettre à rude épreuve cet infaillible système d'éducation. Richard part en chasse avec son ami Ripton, fils du notaire de Sir Austin. Les deux « boys », après une altercation et un échange de vigoureux corps de poing, finissent par signer la paix, encore que Ripton battu déclare n'en avoir pas assez. Emportés par leur ardeur aventureuse, ils abattent un magnifique faisan sur le domaine du fermier Blaize. D'humeur peu accommodante pour les braconniers de tout rang, le fermier cingle ces deux petits *gentlemen* de bons coups de fouet, ne connaissant guère que deux choses : son droit et son bien. Nos chasseurs chassés décampent, blessés au vif dans leur chair comme dans leur orgueil naissant. Ils vont à travers champs, mais il est midi, Richard se nourrit de sa rage, Ripton, moins noble, avoue sa faim. Admirable étude de *boys* anglais avec leur audace, leur fierté, leur code d'honneur, Richard plus chevaleresque, Ripton moins valeureux, mais attaché à son ami comme l'écuyer à son seigneur : ils s'annoncent déjà tels qu'ils seront plus tard. Au pied d'une haie, ils surprennent les propos d'un brave laboureur qu'a renvoyé le fermier Blaize et qui se plaint à un chaudronnier que l'injustice triomphe ici-bas et que le bon Dieu ait souvent le dessous dans sa bataille avec l'Esprit Malin (le combat d'Ormus et d'Arimane et la philosophie de Zoroastre dans la bouche de ce simple, voilà qui est piquant!). Richard achète le pain de ces hommes et engage avec eux la conversation...

— Grand émoi au château où l'on boit à l'avenir du jeune héritier qui n'est pas là. Benson, le grave et lourd sommelier, annonce enfin son retour : on accorde aux enfants un doigt de

bordeaux à l'office, et ils boivent en riant comme des fous à la santé des adorateurs du feu. On flaire quelque conspiration. Adrian déclare que Richard vient de goûter pour la première fois à la vie et présage qu'il convoitera la terre. On se retire ; à minuit le baronnet, en faisant sa ronde, trouve la chambre des enfants vide. Soudain il les surprend penchés, chuchotant à la fenêtre ; ils parlent d'allumettes, de feu, de meules ; ils scrutent l'horizon noir : une étincelle jaillit au loin, puis de la fumée, des flammèches ; les enfants s'enivrent de ce spectacle. Quand le père navré rentre, il trouve dans le couloir la petite Claire sur le plancher, évanouie...

— On a tout compris ; mais Adrian, par raffinement de psychologue, s'amuse à torturer l'âme des deux petits incendiaires ; ils n'avouent pas, cherchent à garder contenance, vivent dans l'angoisse d'être découverts d'une minute à l'autre, voudraient pourtant sauver ce pauvre Tom, le laboureur, qu'on a soupçonné du méfait et emprisonné. Le père se demande avec anxiété si son fils sortira bravement de cette première épreuve. On philosophe sur son cas. Un remords étreint Richard en songeant à l'innocent qui pâtit par sa faute ; il veut acheter une échelle de corde pour son évasion. Il dompte enfin son jeune orgueil qui s'est roidi. Il boira la coupe amère. Il ira tout avouer au fermier Blaize. Curieuse entrevue que celle de l'honnête et rude fermier qui honore ses supérieurs (*his betters*), mais place son droit au-dessus des gentilshommes grands ou petits, et de ce *boy* hautain qui va vers lui, homme déjà, les lèvres serrées, sans rien voir, pas même la fillette affectueuse qui l'admire dans un coin. Le fermier s'égaie, entend la confession : « C'est moi qui ai brûlé votre meule. On vous la paiera ! » Son âme anglaise le loue de sa franchise, mais il attend encore les excuses. Il veut toute la vérité et en appelle au témoignage de Bantam, son homme de confiance. Ce géant primitif[1] s'en vient à pas de lourde bête de labour et conte une histoire louche, tout en adressant des clignements d'œil à l'adolescent qui s'indigne : il a vu, en effet, à la brune, l'ombre de Tom qui se penchait... Il est prêt à le jurer, mais pas sur la Bible ! Le fermier croit qu'on se joue de lui, qu'on a acheté ses témoins, il hait l'hypocrisie et le mensonge, tout cela se paiera cher.

1. Cf. Master Gammon de *Rhoda Fleming*.

— On s'explique, tout s'arrange, Sir Austin paie les dégâts. Il se réjouit intérieurement de voir triompher la vérité dans le cœur de cet enfant. On se divertit beaucoup au procès. Dans une lettre naïve et spirituelle de Richard à Ripton, nous entrevoyons l'attitude des témoins, de Sir Miles, le juge qui, prévenu, roule des yeux sévères mais acquitte le pauvre Tom et invite le soir Sir Austin et son fils à dîner chez lui gaiement. Ainsi finit la comédie enfantine.

— Mais l'âge de la floraison des jeunes cœurs approche. Sir Austin surveille son fils. Les fleurs ne seront-elles pas les fruits? L'adolescent se perd en longues songeries, il s'épanche en vers. Rien d'anormal d'ailleurs, une grande santé physique et surtout une grande pureté de cœur. Pourtant, ayant lieu de se méfier de la poésie, le père prie l'enfant de brûler ses vers aimés, et voilà le manuscrit dans les flammes. Mais la fleur de cette âme filiale, si confiante, va se faner. Entre le fils et le père une défiance va naître. Le fils va grandir, se développer moralement à l'insu de cet homme qui croit le mieux lire dans l'intime de son cœur.

— C'est maintenant « l'âge magnétique » des attractions fortes, prévu par notre psychologue. Comme des mains de la princesse du conte on écartait tous les fuseaux, loin de Richard on écarte tout simulacre d'amour. On éloigne même la petite Claire, et la mère froissée quitte en même temps la place. Des servantes accusées de flirter sont chassées sans merci; le baronnet s'explique en formules savantes devant les dames, Lady Blandish surtout, sa grande admiratrice; il a tout prévu : Richard se livre à des courses folles? — Bon signe! Il a des accès d'ironie? — Naturellement, on le savait d'avance.

Lady Blandish badine avec le baronnet dans le parc. Elle est veuve, elle est libre : pourquoi pas? Ils parlent du futur mariage de Richard; Sir Austin ira lui choisir une fiancée à Londres : « A qui le confierez-vous en votre absence? — Sous quelle garde le mettre sinon sous la vôtre? » répond galamment le baronnet; il s'incline et dévotement baise la belle main pâle... Ils tournent la tête : là-bas, le jeune Richard à cheval les contemple... un moment après il disparaît au galop. Voilà donc le choc électrique tant redouté qui s'est produit, et la cause? lui-même, ce père si puritain! Ce désir vague d'amour qui dort au cœur de Richard

s'allume enfin. Il se tourne et se retourne fiévreusement sur son lit. L'aube le calme, il se lève, part sur son petit yacht dans la fraîcheur matinale, sous les trembles et les saules, vers la Terre promise quelque part à la source du monde. Et il retrouve Raph, un ami, et l'on devise sur la musique des noms féminins. « Quand la nature nous a mûris pour l'amour, il est rare que la Destinée tarde à nous offrir un temple pour notre flamme. » *Elle* est donc là, près de la rive, le visage abrité d'un large chapeau de paille qui découvre au soleil la jolie bouche et le menton. Ses lèvres sont rouges de mûres; c'est la princesse aux cheveux d'or des contes, la dame des romans de chevalerie. Une mûre l'attire trop bas sur le talus, elle va glisser, il lui retient le pied...

— Ferdinand et Miranda, titre évocateur! Miranda sur son île sauvage n'avait vu d'autres hommes que son père et l'horrible Caliban, et quand le beau prince Ferdinand est apporté par la tempête, vers lui tout son cœur virginal accourt. *Sweet as love, sweet as first love*, soupire Tennyson. Beauté du jeune, du premier amour! moment unique pour les âmes! Ils écoutent leur voix comme une musique; elle est toute simple, mais ses plus insignifiantes paroles sont chargées de mélodie. Heure trop brève, il faut que la jeune fille rentre, il l'accompagne... Elle demeure chez son oncle, le fermier Blaize; c'est cette même fillette qui jadis le contemplait de son coin avec émerveillement; fille d'officier pauvre, ce n'est point une paysanne; elle est souple et fine; elle est surtout la bien-aimée!

— Cependant Sir Austin est en quête de l'idéale perle dans ce vaste océan de Londres. Impassible pêcheur qui scrute l'eau trouble, il n'est point de ceux qu'on leurre. Il rend visite à son notaire, le père de Ripton. Le jeune homme semble bien absorbé dans ses manuels de droit. Hélas! l'œil perçant de Sir Austin sous les papiers d'affaires a découvert un livre d'une lecture moins grave et moins édifiante. Ce n'est pas ainsi que Sir Austin a éduqué son fils, si pur de cœur! Quel triomphe pour sa méthode! Plus tard, il entendra, sur la bouche de deux amis, membres du Parlement, la fameuse théorie de la « folle avoine ». Il faut que la jeunesse jette sa folle avoine; un jour l'assagissement n'en sera que plus complet. Les filles d'un de ces gentlemen sont fraîches en apparence, elles ne se plaignent que de légers troubles au

cœur : folle avoine! pense l'ironiste; le fils de l'autre, le régiment n'en veut pas : folle avoine! Et le baronnet sourit intérieurement...

— Mais, sur les bords de l'île enchantée, on s'occupe bien d'impeccable système ou de théories erronées! Un petit berger sifflote, sur un sifflet de deux sous, le thème des naïves tendresses, tandis qu'Amour, céleste musicien, fait l'orchestration miraculeuse; l'amour de deux jeunes cœurs au-dessus de toutes vos philosophies monte comme les trilles de l'alouette « jusqu'aux portes du ciel ». Module encore pour eux sur ton pipeau, heureux berger, Amour! Lucie, ma bien-aimée! — O Richard!

Le soleil couchant qui rougit les troncs des pins et crible de lumière les feuilles des hêtres, baigne cette bucolique d'une somptuosité occidentale et la couronne de ses nuées de flamme. La lune immortelle surgit et prolonge la clarté. Toute la douceur de la terre et du ciel est en eux... Ne jouez plus, pipeaux. L'amour est silencieux... Les bois se taisent avec la nuit...

Scène adorable. Devant la candeur de ce premier amour, l'impitoyable humoriste fait taire un instant la Muse comique et laisse la Nature et les jeunes cœurs chanter.

— Mais sur le sentier fleuri des chevaliers, ne se lève-t-il point toujours la tête du dragon? Alors qu'Adrian qui ne croit pas en la Méthode et Lady Blandish qui est femme sont renseignés et ferment les yeux, Benson, le sommelier, Benson le saurien, le mysogyne, veille. Un échange de billets ne lui a pas échappé, il songe à avertir le baronnet, mais il faudrait auparavant saisir quelque bribe de dialogue. Autour de l'étang, à l'orée du bois, Lucy et Richard « enveloppés d'eux-mêmes » vivent des minutes étincelantes et reprennent leur inlassable duo d'amour avec ses variations infinies. Ils bâtissent des projets, Richard est sûr de la sympathie de son oncle Austin, ce cœur généreux. Il se sent l'âme d'un paladin, elle est séraphiquement belle, et les voilà ramant doucement sur le lac nocturne; elle psalmodie quelque beau chant grégorien, son visage en larmes levé vers la lune! « Délicieux thème pour pastorale », chuchote Adrian dans l'ombre d'un cyprès. Mais voilà que saint Georges trouve sous ses pieds le sournois dragon qui l'espionne. Saint Georges terrasse le dragon ou plus prosaïquement le jeune Richard rosse de la belle façon le pauvre sommelier : « Les Destins se comportent en Juifs

envers nous quand ils ajournent un châtiment ». Applique-toi, pauvre homme, cette magistrale formule de ton maître, en cataplasme! Le malheureux hurle, aboie à la lune qui n'en peut mais, et en sarcasmes savants, impitoyables, Adrian compare tour à tour ses cris désespérés au *brek-kek-kek-kek* des grenouilles d'Aristophane ou au croassement du corbeau dans *Macbeth*. Adrian se hâte lentement de venir à sa rescousse; le bonhomme tout moulu, tout gémissant, se laisse traîner jusqu'à un bon lit, « le seul ami qui lui reste ». — « Je l'aurais fait moi-même si j'étais homme, dit Lady Blandish au jeune héros. Embrasse-moi! »

— Le lendemain, Richard est appelé d'urgence à Londres par son père. Il part, le croyant malade : il est étonné de le trouver à l'hôtel, gai et bien portant. On dîne, mais il a grand'hâte de repartir, la vision est là dans sa tête, du bois baigné de lune et de la bien-aimée; il voudrait écourter un sermon paternel sur les passions et les femmes, il n'entend rien à cette froide analyse. « Vous n'avez rien à me dire? » dit à la fin le baronnet qui sollicite une confidence. Non, son rêve naïf est là-bas : oh! revoir les deux hirondelles sous le toit de sa chambrette! Il veut reprendre le train, mais son père le retient à la ville; la vue des réalités lamentables ou ridicules guérira sa folie romantique; il verra où conduisent les sentimentales idylles du « jeune sot », ou la débauche « des fils et filles des ténèbres ». L'effet désiré ne se produit pas; tout cela semble à Richard un outrage à la belle fleur de lis qu'il serre dans l'ombre de son cœur.

— Cependant les billets de Lucy, qui le consolaient dans son exil, ne lui parviennent plus. Une lettre ironique d'Adrian au baronnet sur le rétablissement de Benson et aussi sur la belle Papiste que le fermier Blaize réserve pour son propre fils : la Belle et la Bête; et puis une lettre plus humaine de Lady Blandish : on a éloigné la pauvre enfant, mais quelle pitié que cette douce et fine créature soit destinée à ce rustre! Le père et le fils rentrent à Raynham Abbey; le père a résolu de ruser et ne desserre point les dents. Mais Tom, devenu le fidèle Achate de Richard, l'avertit : on ne voit plus Lucy et la dernière fois qu'il l'a aperçue elle était blanche comme un linge. Sans prendre le temps de dîner, Richard anxieux court à cheval vers le hameau où l'aimée demeurait, où elle demeure peut-être encore : dans la

nuit il reverra la chère maison de briques rouges, la clématite et le jasmin sur le mur et derrière le jardin le doux verger,... mais la cage est vide, l'oiseau bleu s'est envolé; il ne reste plus que le fermier Blaize qui, brave homme, cette fois cordialement l'accueille; il pénètre dans cette maison confortable du vieux *yeoman* calme et digne, et le jeune homme tout fiévreux s'enquiert d'Elle. Le bonhomme est au fond assez flatté de cet amour du jeune *squire*, mais à chacun son rang : les fils de baronnets n'épousent point des nièces de fermiers. Richard s'exalte en parlant d'elle, il veut la revoir; le brave homme n'ose promettre : il a donné sa parole; elle ne reviendra pas avant le Printemps. Attendez au Printemps!

— Préparatifs de fête au château pour l'anniversaire du héros. « Qu'on ne s'inquiète pas, cela passera », dit le savant médecin des âmes, à propos de ses allures étranges; il est sûr du diagnostic, sûr du remède : rien d'anormal d'ailleurs Richard dissimule la flamme qui le dévore. On l'attend, mais lui, il est en route vers la bien-aimée dont il sait la retraite; sous la pluie, joyeusement, il court vers la gare; mais les nerfs ont été trop tendus, il s'évanouit et son père le retrouve sur un lit d'auberge. « Il ne se souviendra plus de rien », dit à Lady Blandish l'impassible savant. « Le changement, les voyages », conseille l'autre docteur.

— Quand il s'éveille, Richard sort de cette crise comme d'une ivresse et n'a plus « qu'un pâle souvenir des choses ». La « Primevère du printemps » est morte. Les prédictions du profond psychologue semblent se réaliser à la lettre. Lady Blandish admire tant de sagacité, et comme son cœur où refleurit une seconde jeunesse, « la Primevère d'automne » a besoin de s'attacher à un être, elle s'éprend de celui qui voit si clair dans le cœur des hommes. Subtilités d'un cœur de sentimentale! Un soir qu'il lui a lu « le Guide du Mariage » par lui composé pour son fils : « Ma blessure s'est fermée, dit-il. — Comment? dit-elle. — A la source de vos regards! »

— Les Héros sont les élus de la Fortune, elle les emporte dans son courant, ils n'ont qu'à se laisser aller. Aux approches du printemps, Hippias, le malheureux dyspeptique, se sent renaître, mais il a des rechutes où il croit rentrer sous terre : « Il doit y avoir des remèdes », dit-il à Richard toujours correct et froid. Ah! si l'on avait l'estomac du boa constrictor ou les quatre

poches des ruminants, alors on pourrait savourer béatement les mets fins à la française sans appréhender la Némésis. « Mais pourquoi n'irions-nous pas à Londres consulter quelque docteur? » Adrian l'y engage : il faudrait distraire Richard. La plaie semble bien cicatrisée. Londres ne fera que du bien à tout le monde. L'arbuste a été bien émondé, il poussera droit : le baronnet répond de son fils. Le jour du départ est fixé. Une grand'tante, qu'on a surnommée « Madame le XVIIIe siècle », glisse un bon billet de mille francs dans la main du héros, et le père libéralement octroie cent livres. Par un beau matin de mars, on accompagne les voyageurs. Adrian fredonne en merle incorrigible des ariettes ironiquement printanières et rappelle au jeune homme ses vers d'antan. A la gare de calmes adieux; le père est fier de son fils, de son œuvre, la méthode incarnée; mais dans la fuite du train il entend avec inquiétude un violent éclat de rire. « Chante, coucou! » Et le vieux et le jeune de se tordre comme des fous. Et voilà Richard qui à son tour reprend les impertinentes ariettes du merle siffleur, récite à l'oncle avec une volubilité inconnue sa ballade sur « la Fiancée dorée », puis des vers de Sandoe : « La beauté est au plus large cœur... » Ils arrivent à Londres sans s'en apercevoir. Mais à la descente du train, le fidèle Tom l'avertit que Lucy va venir et que le jeune Blaize est là pour l'attendre. Une vague d'amour houle dans son cœur en lutte; il lâche bientôt son oncle ahuri pour sauter dans le cab aux bagages, et au moment où Hippias arrive à l'hôtel où l'attend un fin déjeuner servi, la voiture aux bagages fait volte face et repart au galop.

— Nous allons assister au rapide développement du héros.

Ripton Thompson, l'ami d'enfance, reçoit tout ébaubi ce billet : « Cherchez incontinent un appartement pour une dame. Pas un mot à âme qui vive. Venez avec Tom. » Quel hasard conduisit le brave garçon à Kensington chez la bonne et sentimentale Mme Berry? quels pressentiments de prochain hyménée agitèrent cette bonne âme ? N'importe, la chambre est retenue et la voiture conduit Ripton à un hôtel près de Westminster; là Richard frémissant se précipite vers lui, puis le présente à une charmante silhouette élancée et douce et voilée! En la poitrine de Ripton s'éveille l'âme romantique d'un chevalier servant. Richard accommode les choses de son mieux auprès de son

parent irrité; lui et Ripton ont bien du mal après dîner à quitter les deux oncles sceptiques après des explications confuses où le pauvre Ripton s'empêtre lamentablement : un procès... une vieille dame à perruque... sa fille, très jolie... mariage clandestin... le fils d'un baronnet... Il est temps qu'ils sortent... Dans le parc, le héros s'extasie sur son amour, avec le naïf orgueil des jeunes conquérants. Il va à grands pas et le bon Ripton est obligé de faire les enjambées que font « les petits tambours à côté des grenadiers ».

— La jeune fille est anxieuse, palpitante, pleine d'adoration muette pour son jeune seigneur; elle redoute l'avenir, les jugements sévères, peut-être vaudrait-il mieux revenir... Richard l'apaise tendrement; fi de la folle Sagesse! N'est-elle pas sa fiancée, sa femme?

— Infailliblement le héros trouve la Belle aux Cheveux d'or; mais il faut à la belle un bon chien fidèle ; ce sera l'excellent et naïf Ripton : un mot affectueux, un bon sourire tombés de prunelles d'azur, d'une bouche adorable, lui suffisent pour nourriture : il lève vers Elle de bons yeux de reconnaissance. Il se ferait hacher pour Elle.

Le héros et l'héroïne s'en vont à l'aventure et sans crainte à travers le vieux parc, elle toujours suivie de son bon dogue vigilant; pourquoi le jeune conquérant rougirait-il de montrer une si ravissante fiancée? — Fatalité! voici l'oncle Algernon qui s'en vient de leur côté sur sa jambe unique, devisant avec un sien ami; on va passer inaperçus près de lui, quand ce maladroit de Ripton lui marche sur le pied (le bon) : « Morbleu, Monsieur Thompson, vous auriez pu choisir l'autre! ». Présentations forcées : Miss Thompson, dit-on, en lui présentant la jeune fille. L'ancien officier salue courtoisement, puis s'éloigne en sautillant. Nos beaux ramiers courent s'abriter sous les ailes maternelles de la bonne Berry. Lucy, brisée d'émotion, n'a pas la force de manger; elle se retire dans sa chambre où la bonne dame la berce comme son doux enfant.

The sight of lovers feedeth those in love.

la vue des amoureux nourrit ceux qui aiment... ou celles qui ont aimé. Et elle conte à la jeune fille ses déceptions conjugales

avec son Berry, si grand, si beau, si chéri, qui l'a abandonnée, et lui expose ses vues sur le mariage dans ces confidences intimes si chères aux femmes. Oh! elle recommande la cuisine : « Les baisers ne durent pas, mais la bonne cuisine, oui. » — Auprès de son confident, le héros romantique s'exalte toujours; il emporterait la bien-aimée n'importe où; oh! les Alpes, l'Italie, Rome! Oh! fuir avec elle dans les nuits du désert, les clairs de lune d'Orient, coucher sous la tente, repartir à cheval, la défendre! — La bonne Berry le rappelle aux réalités plus pressantes, l'instruit des formalités à remplir (n'a-t-elle pas déjà été témoin dans quinze mariages?). Le Héros agit en automate sous sa direction de femme d'expérience, il obtient avec des arguments sonnants la « licence » indispensable, car il est des accommodements avec la Loi, avec l'Église également. Des ailes le portent vers le jour trois fois heureux.

— « Tout homme, dit le nouveau livre d'aphorismes (en préparation) de notre philosophe, doit un jour ou l'autre franchir un petit Rubicon d'eau claire ou sale. » Comme César, Richard va franchir d'un pied léger le Rubicon de l'Epreuve. Pas une minute à perdre, son père va venir; le fermier Blaize, étonné du silence de son fils, bat toute la ville. — A travers les jardins de Kensington joyeux et rajeunis, le fiancé s'enhâte, l'allégresse comme un oiseau gazouillant dans son cœur. A une fontaine, une dame fait boire à sa toute jeune fille, un peu pâlotte, de l'eau ferrugineuse : son tempérament réclame du fer. La dame se retourne : Mistress Doria et sa fille Claire en compagnie d'Adrian! On entoure le héros qui ne peut s'esquiver; Mrs. Doria, qui a toujours caressé ce rêve d'une alliance entre Claire et Richard, l'enveloppe d'un ramage affectueux, de coquetteries maternelles, le complimente sur sa bonne mine, sa toilette, son air viril. Elle tait des projets : les théâtres, l'opéra, on lui fera voir le monde qu'il ignore; qu'il vienne donc déjeuner chez les Forey. Richard parle en faveur d'un ami d'enfance, Ralph; pourquoi évincer ce prétendant à la main de Claire? « La vie, mon cher Richard, est un jeu de contradictions. » Elle ne croit pas si bien dire. Richard tire sa montre, ce qui blesse Mrs. Doria : il a un rendez-vous pressant à midi. — Tara ta ta, il va rester à déjeuner. Il est obligé de

s'arracher brutalement à tant d'effusions. Le dé en est jeté! — Et Mrs. Doria, dépitée, d'accuser cette ridicule méthode du père, qui fait de ce jeune homme une machine. Mais Claire a ramassé furtivement quelque chose dans le sable et s'est retirée, affreusement triste, dans sa chambre; au doigt elle tient un anneau d'or. Et la mère s'étonne, et puis ne fait qu'en rire. Elle ignore tant le cœur de sa propre fille, cette mère tendre! Au milieu de la gaieté générale, voilà Claire qui éclate en sanglots. C'est l'anémie, elle a besoin de fer, à moins que ce ne soit son cœur qui devine trop..

— A l'autel, en effet, deux belles créatures sont debout, heureuses et inconscientes. Derrière, un paquet de satin noir frémissant, un rouge-gorge en habit : ils représentent les parents. Le paquet de satin c'est cette chère Mme Berry, toute palpitante comme à ses noces. L'Époux doit prendre de sa droite la droite de l'Épousée. Et le vicaire dit à l'Homme de passer l'anneau symbolique au quatrième doigt de la Femme. Et l'homme fouille une poche, puis l'autre et pâlit, ses poches sont vides et ses goussets. Le satin noir s'agite. Et l'homme, subitement inspiré, se précipite vers Mrs. Berry, et, malgré elle, lui enlève son anneau nuptial. « Avec cet anneau je t'épouse! » Les dernières prières, les dernières bénédictions. C'est fait.

— La petite fiancée pleure comme une fontaine : serait-ce ce fatal présage, l'anneau d'une délaissée? Mais l'averse finie, ses yeux pleins d'amour se rassérènent comme un ciel de printemps. Et quand Mrs. Berry réclame son anneau, voilà cette petite obstinée qui ne veut point le rendre : on lui en achètera un autre, mais c'est avec celui-ci que son Seigneur l'a fait sienne. Au déjeuner nuptial, c'est surtout Ripton qui fait honneur; son chef le charge d'aller trouver Lady Blandish d'abord, de lui remettre une lettre et de tâcher de la gagner à leur cause, puis d'avertir le fermier Blaize. L'heure du départ arrive; Mrs. Berry et la jeune épousée échangent avec effusion des baisers d'adieu; la voiture est là qui emporte le couple bienheureux. Mais, frappée d'une idée subite, Mrs. Berry fait des signaux et le cab s'arrête, et la bonne dame court pantelante et jette sur les genoux de Lucy un vieux livre graisseux, écorné, son cadeau de noce, le « Guide de la parfaite Cuisinière »!

— Mais derrière eux, le Philosophe ironique, qui n'oublie jamais de faire son apparition aux cérémonies nuptiales, se présente sous les traits d'Adrian. Il trouve Ripton affalé sur un divan après de trop copieuses libations. Devant les reliefs du festin il a tout deviné. Il explique sa démarche et décline ses noms et qualités. Il vient voir Richard Feverel, de Raynham Abbey. La lumière jaillit dans le cerveau de la bonne dame, elle s'effondre et s'effare. Oh! qu'a-t-elle fait? Elle vient de marier son petit enfant; le fils de Sir Austin, mais elle l'a bercé jadis, car elle fut de la maisonnée du baronnet. Le jeune ironiste pose de flegmatiques questions et lui arrache sans peine la vérité. Elle lui offre à la fin un peu du gâteau nuptial qui est resté là : « Oh! un gros morceau! Richard a tant d'amis qui seront heureux d'y goûter! » (C'est la coutume anglaise d'envoyer des parts du gâteau de noce aux amis absents.) Il se délecte à l'avance de la petite surprise qu'il réserve à certaines gens de sa connaissance. « Ainsi meurt la méthode », dit-il en s'éloignant.

— Procession triomphale du gâteau! Adrian partage avec une malice savante la friandise. Il pousse la cruauté jusqu'à en offrir à Hippias qui repousse cette chose indigeste avec horreur : « Alors, je dirai à Richard que vous n'avez pas daigné toucher à son gâteau! » Points d'interrogation, points d'exclamation!

A la table des Forey, c'est une consternation, un désespoir. Ce jour-là, la méthode fut maltraitée. Mrs. Doria, toute frémissante, harcèle de questions un des Forey qui est du barreau. N'y a-t-il pas moyen d'annuler un mariage si stupide, c'est un enfant... « Hum, hum! la chose est délicate, peut-être avant cette nuit même... bien délicat... il faudrait des preuves de folie, ou que le jeune homme ait moins de dix-huit ans. »

— « Richard a dix-neuf ans six mois », dit Claire d'une voix nette et calme. Les deux dernières planches de salut s'effondrent. Claire conserve un tel sang-froid que même sa mère s'y trompe. Les autres sirotent philosophiquement leur café. Des jeunes filles roucoulent au piano la romance : « Hâte-toi vers le nid que l'amour a bâti... » L'énergique Mrs. Doria, toute trépidante, dans un fébrile besoin d'action, va trouver Mrs. Berry qui parlera, parce qu'elle sait ses protégés en sûreté dans l'île de Wight. Claire, froide aux caresses, va s'endormir avec l'anneau nuptial de

Richard convulsivement serré contre elle. Hélas! notre bonheur n'est trop souvent qu'un vol sans pitié fait au cœur des autres!

— Quelle épreuve humiliante pour l'inventeur de la méthode après un tel échec sous les yeux mêmes de la dame qui l'aimait et le croyait infaillible! Les femmes sont fines, et si elles ont des trésors d'indulgence pour l'homme qui avoue son erreur, elles en ont moins pour ceux qui s'y entêtent; la dame a percé à jour cet infernal orgueil qui le rend si dur. Malheureux! il a fait des expériences psychologiques sur son fils unique, son fils bien-aimé! Mais l'orgueilleux, qui croit quand même à sa science dominatrice de la vie, se raidit dans le silence supérieur des cimes hautaines ou dans des adages sententieux. Lady Blandish plaide la cause de Richard et même de la jeune fille; elle le supplie de ne point fermer son cœur. Le père, blessé, considère le manège secret de son fils comme une trahison; c'est cela qui l'irrite plus que le mariage lui-même; un dialogue intérieur s'engage entre lui et le diable, l'esprit malin de l'orgueil; c'est un grand isolé, un grand incompris qui revêtera désormais un masque rigide, impénétrable.

— Notre jeune et charmant couple, après un substantiel *breakfast*, dans la beauté de juillet, contemple le Solent vert bleu où dansent des yachts légers. Le sifflet de deux sous qui, jadis, jouait le prélude de l'amour naissant s'est tu; l'amour satisfait jouit de sa béatitude. Ils connaissent dans l'île des gens du grand monde : Lady Judith, Lord Montfaulcon; ils ne sont pas seuls. Le père a fermé son cœur, non sa bourse. Certes un mot de ce père claquemuré dans un froid silence ferait du bien à Richard. Mais ce matin-là, on aperçoit sur la route, devinez qui? Adrian : le Mercure peut-être de l'énigmatique Zeus. Et voilà que tous deux, Richard par sa cordialité, Lucy par sa grâce, vont faire la lente conquête de cet épicurien. La petite malicieuse étudie les goûts gastronomiques du sympathique jeune homme : ô précieux livre de la bonne Berry! Adrian donne avec sa verve coutumière des nouvelles des oncles; et Richard éclate de rire. Claire va se marier; oui, sa mère a jeté pour elle son dévolu sur un respectable et déjà mûr gentleman... « A bord! » crie Richard, qui veut faire une partie de yacht; mais Adrian se refuse à quitter la terre ferme et Lucy, gracieuse, lui tiendra compagnie; elle en profitera

pour tâter le terrain : pas de réconciliation possible avec Sir Austin? Et Adrian, qui s'intéresse à elle, propose une tactique : pour le moment le père ne veut pas encore voir sa belle-fille : si, au lieu de continuer les hostilités, elle suggérait à Richard d'aller lui-même à Londres, d'avoir une entrevue conciliatrice avec son père, les choses s'accommoderaient peut-être... Succulent dîner, royal coucher de soleil; l'occident n'est plus qu'une rose ardente : Richard s'exalte dans cette lumière et parle d'ambitions futures; il se sent l'âme d'un chevalier errant. Adrian écrit à Lady Blandish ses impressions. « Qu'il vienne! », répond celle-ci énergiquement, et Richard, vaincu par l'insistance de tous, même de sa femme qu'il appelle « sa petite poltronne », partira seul pour Londres.

— Claire se marie, rien de plus exact. Son fiancé, l'honorable mais peu brillant John Todhunter, a plus du double de son âge, et se dénude au sommet, mais dans un siècle où les jeunes gens sont si sots, on ne saurait trop choisir des hommes rassis. Mrs. Doria a surpris l'air fiévreux et la nervosité de sa fille; il faut en finir : « Nous verrons qui tournera le mieux, d'un mariage de passion ou d'un mariage de raison ». Cet excellent John aurait préféré la mère à la fille, John se résigne, Claire aussi : elle avalait du fer pour faire plaisir à sa maman, elle avalera ce mari. Cette alliance ridicule et disproportionnée révolte Richard; « la jeunesse à la jeunesse », dit le poète et pense tout Anglais; il sermonne sa cousine, lui représente ce qu'il y a d'odieux dans cette union, de criminel envers la vie et l'amour : « Je ferai comme maman voudra », répond-elle indifférente. Et il la supplie et les larmes lui en montent aux yeux, et elle pleure, et il l'attire affectueusement dans ses bras, et elle lui jette un baiser d'adieu convulsif, passionné, suprême... Voici le couple à l'autel, contrepartie piquante d'une autre cérémonie. Pauvres marionnettes mondaines! La bague est dûment passée au doigt; pas d'anneau nuptial égaré dans ces mariages de raison! A la sacristie, Richard donne un dernier baiser sur le front à la jeune épousée. « Ne cessez point de m'aimer », murmure-t-elle en tremblant. Mais Richard, ne voulant pas assister au repas de ces noces odieuses, s'esquive. Dans le parc, à côté d'Adrian, il compare les deux journées : à peu près le même ciel, les arbres seuls sont un

peu changés. — « Devenus un tantinet chauves à la cime », fait l'ironiste... Depuis quinze jours qu'il est à Londres, il lui tarde de revoir Lucy; mais Adrian, Mrs. Doria insistent vivement pour qu'il reste à attendre patiemment son père.

— Ce séjour invraisemblablement prolongé de Richard à Londres est, à dire le vrai, le point faible, le talon d'Achille de cette œuvre si forte, si serrée. Sans doute, Richard a pour l'autorité paternelle ce respect mêlé de crainte qu'on a encore dans l'aristocratie anglaise, qu'on avait surtout il y a cinquante ans. Son bonheur ne peut être parfait qu'après la réconciliation. Sans doute, après tout, il n'est pas fâché, ce tout jeune homme qui n'a point joui de la vie mondaine, de vivre un moment, au sens honnête, la vie de garçon qu'il n'a jamais vécue. La sécurité d'un calme bonheur l'attend là-bas : « Il y a douceur à remettre un peu cette ivresse du revoir ». Mais nous ne saisissons pas bien le but de cette épreuve d'attente que le père fait subir à son fils, ni que le fils se soumette à ce despotisme au point de ne pas s'échapper vers l'aimée, ne fût-ce qu'un jour. Mais des séductions le guettent dans cette vaste Babylone et vont le retenir. Dans son désir de dramatiser et de symboliser les mouvements de ses personnages, l'auteur prépare ainsi la chute du pauvre héros et le dénouement tragique.

— Dans Hyde Park Adrian et Richard remarquent un matin une élégante amazone à l'air hardi : « Sans doute une prêtresse supérieure de Paphos », suggère Adrian. « Elle répond plutôt à ma conception de Bellone », dit Richard. L'honorable Peter Brayder, l'ami peu honorable de Lord Montfalcon, s'approche : « C'est Mrs. Mount ». Et la belle amazone passe hors de la vue et de la conversation. Richard écrit à son père : « Voilà cinq semaines que je vous attends. Envoyez-moi un mot d'affection. » Mais le père voyage au pays de Galles : on verra à sa majorité, écrit-il. Son attitude mystifie tout le monde. C'est un romantique lui aussi à sa manière; il pose au père noble offensé, drapé dans sa dignité distante et supérieure; qu'on attende son bon plaisir.

— Sur ces entrefaites l'honorable Peter vient proposer une petite partie fine à Richmond en compagnie d'aimables et jolies femmes. Richard refuse, mais il faut bien se distraire; d'ailleurs il emmènera le chien fidèle Ripton. Dans ce décor de parc

d'octobre la journée fut exquise; à table Richard est placé comme par hasard auprès de la belle amazone. Dans la mousse du champagne et des rires légers les esprits s'animent : de petites médisances, de petites vengeances féminines... Après le porto, on s'égrène dans les jardins. Au milieu de ces Aspasies, Adrian se sent une âme grecque. Mais ces dames qui fument choquent ce puritain de Ripton, car ce bon jeune homme qui jadis faisait des débauches... en lecture, cache au fond du cœur, maintenant surtout qu'il connaît la douce Lucy, quelque chose de virginal. Dans un coin un dialogue louche s'engage entre Brayder et Mrs. Mount; ce vague entremetteur encourage une intrigue entre elle et Richard. Au retour la dame s'approche de notre héros dans la barque qui file sur la Tamise d'argent au clair de lune enveloppant. Sa main se pose sur sa main à lui « comme un peu de neige sur un sol froid ». Une feuille de tremble frôle la joue du héros, il retire sa main, indifférent et songeur. Des romances sentimentales montent dans l'ombre douce... En ville Mrs. Mount prendra familièrement le bras de Richard qui l'accompagne, séduit par son bavardage intelligent. Et quand plus tard, dans le minuit glacé, il retrouve le candide Ripton qu'effarouche sa conduite cavalière, il plaide avec une chevaleresque éloquence la cause de cette belle créature : une trahie par l'amour, une qui n'est pas indigne de résurrection. Le voilà désormais champion des femmes perdues, lui qui commence à oublier la sienne, si adorablement pure et vraie.

— Tandis que Sir Austin sertit des phrases lapidaires sur la tentation du Serpent, Lady Blandish s'inquiète, car elle, connaît la vie. Pendant que la volonté despotique du père prolonge l'épreuve du fils à Londres, Mrs. Berry rencontre ce dernier dans les allées de Kensington donnant le bras... à sa femme, peut-être? non, à une autre, et la bonne âme tremble : la pauvre Lucy serait-elle déjà comme elle, une abandonnée? Richard, en passant, lui a promis de venir le soir; quand elle apprend qu'il est séparé d'elle depuis plus de deux mois, ce sont des exclamations; dans une maternelle et pittoresque homélie elle lui débite ses idées sur le matrimonium. Les tentations sont fortes, la chair est faible, il n'est pas bon que le jeune époux s'arrache de l'épouse de son cœur. Les oiseaux de proie sont là qui tournoient. C'est le veu-

vage pour elle, le célibat pour lui. Chairs et cœurs furent joints par le mariage, on ne sépare point ce qui est uni... Richard doit arrêter ce torrent de lyrisme. Soit, il partira à la fin de la semaine. Veut-elle lui réserver la chambre jadis occupée par Lucy, pour une dame? Et l'honnête Berry de se révolter. Sa maison n'est point un refuge pour Madeleines. Mais le soir elle entend le roulement d'une voiture — « Jamais! » crie-t-elle. Une dame voilée s'introduit : « Si elle reste, je pars! » Mais Richard chuchote un mot à son oreille. « Lady Feverel, votre mère! Grand Dieu, pardonnez-moi! »

Oui, dans son œuvre de relèvement des femmes déchues, Richard a songé à sa mère et l'a enlevée à une vieille liaison qui ne tient plus que par l'habitude, à Sandoe, papillon désormais vieilli et fané.

— Bien intéressantes, ces femmes que le monde hypocrite rejette, cette Mrs. Mount entre autres; elle ne se prétend point meilleure, elle n'est pourtant pas pire que plus d'une qui lève haut le front. Elle aime Richard, Dick, comme elle l'appelle familièrement. C'est une ensorceleuse au fond qui joue supérieurement tous les rôles; pas de langueurs, mais des façons cavalières de jouvenceau. Elle l'amuse; ils finissent même par sortir ensemble en gais camarades. La rumeur en vient aux oreilles de Mrs. Doria, qui sermonne son neveu. Mais Richard la défend, notre héros détestant les iniquités du monde; et il retourne — honni soit qui mal y pense! vers cette femme d'esprit qui a de la drôlerie dans la répartie. « J'aurais dû être actrice », dit-elle. Elle est changeante comme l'onde, tantôt follement gaie, tantôt pensive et légèrement amère. Adrian le cynique lui-même n'engage point Richard à persister dans cette œuvre de relèvement où il pourrait s'abaisser d'abord. « Et votre femme? » Les yeux du héros se mouillent : décidément il partira sans plus de délai. Il consacrera une dernière soirée à cette pauvre femme, plus à plaindre qu'à blâmer. Il faudrait être lâche de partir sans un adieu.

— Elle a la robe du premier jour : « Nous boirons, dit-elle, à ce que nous aurions pu être (*might have been*). Pourquoi s'attrister : il faut partir, il faut mourir. Poussière sur poussière, mais du vin pour les lèvres vivantes! » Elle lui montre une mèche de cheveux qu'elle lui coupa un jour, la belle Dalilah : « Causons en bons amis qui se quittent. — Vous êtes malheu-

reuse! — Qu'importe, qui se soucie de moi? — Moi, Bella! Comment vous aider, impuissant, inutile que je suis? » Elle parle de son père, un homme honorable, un drapier toujours en cravate blanche... Dick a blessé le petit chien favori : « Demandez pardon, monsieur! Allons, soyons gais : vous ne m'avez pas vue dans un de mes rôles? » Et de s'éclipser et de réapparaître en un clin d'œil, ses noirs cheveux épars, blanche derrière un jet de flammes, avec des airs mystérieux et des incantations de gipsy : apparition séraphique et ensorcelante. De l'esprit-de-vin enflammé se répand sur le tapis et il se précipite pour la sauver. Alors, elle reprend plus calme : « Mon père était honorable, ma mère... — Ah! vous me hanterez », dit Richard fiévreusement. Il lui étreint les mains, mais elle se dégage : « Vous ne m'avez jamais entendu chanter? » Et la voilà au piano :

Mon cœur, mon cœur, va, je crois, se briser!

Non, je hais les romances sentimentales... Etaient-elles ridicules ces femmes au retour de Richmond! Autre chose de plus délicat... non pas cela encore :

Oh! sans toi, sans toi, j'aurais pu être l'épouse heureuse
Et bercer mon doux enfant sur mes genoux...

Rêves de jeune fille... Et puis c'est une ballade espagnole. Et le héros, le cœur noyé de songe, la voit à un balcon de Séville, épanchant dans la nuit odorante son âme de délaissée... Puis c'est Venise et le glissement dans les venelles palpitantes entre les palais morts de légende, sous les ponts historiés, vers la mer d'argent et de nacre... Est-ce l'effet de la musique, du champagne ou de la poésie? Elle est rayonnante de beauté, elle glisse comme une vague vers le sofa : « Ah! pourrai-je changer, devenir meilleure?... Je suis prise en un tel filet, Richard! » Et la jalousie après la divine douleur mord la chair du héros, et la brûle comme un fer rouge. « Perdue, perdue, à tout jamais! — Non », dit-il affolé, et il baise éperdument ses lèvres. Elle se replia avec une pudeur quasi virginale sous son bras, avec des soupirs, des sanglots... Pas une parole d'amour... vit-on jamais héros conquis de la sorte?...

— Cependant le faucon plane sur l'île de Wight et sur la paix d'une âme honnête et aimante : douce proie sous les serres du

puissant rapace. Lord Montfaulcon vient en ami, tous les soirs faire la lecture (oh! sérieuse! l'histoire des Empereurs romains!) à la douce jeune femme qui, avec un peu de la mentalité de notre héros, espère ramener au bien ce vieux pécheur endurci. Son parasite Brayder l'informe qu'à Londres Bella a jeté ses filets magiques sur le jeune Richard : le champ est libre, la partie belle, mais le vieux lord se plaint de n'avancer guère : « Par le diable, c'est un ange! » dit le vieux don Juan, et il jure comme un païen. Le fait est que tant de candeur le déconcerte. Il faudrait oser. Ce soir-là, à propos de l'empereur Julien, il devient entreprenant et elle s'inquiète. Mais voilà qu'on frappe : un paquet de satin noir entre dans un frou-frou, c'est la bonne Mrs. Berry qui vient fort à propos dégager des serres du faucon l'oiselet tremblant. Embarrassé, le vieux lord se retire. Et roucoulante comme une tourterelle, presque amoureusement blottie contre Lucy, la bonne Berry parle de Richard et la rassure et la console et elles s'embrassent et pleurent et rient ensemble. Elle soupçonne le danger qui plane sur cette enfant. Mais Lucy chuchote quelque chose et Berry s'attendrit sur cette chère maternité future et verse des larmes de joie. Et elles vont se coucher côte à côte, toutes deux maternelles et roucoulant toujours, et Berry songe pendant que Lucy sommeille d'un souffle pur, en pressant la douce main endormie. Elle se lève sans bruit et se penche dans la nuit glacée; une ombre d'homme s'échappe du jardin : une empreinte sur le sol. Ne serait-ce pas celle de Richard?...

— Et voilà ce père philosophe qui arrive enfin, toujours vêtu de dignité. « Enfin! » fait Lady Blandish avec une nuance de reproche. Richard est d'abord introuvable. Quand le père et le fils se rencontrent, c'est un dialogue glacé : « J'ai pris la liberté de veiller sur ma mère », dit froidement Richard. Et le psychologue, surpris de voir ce fils soudainement mûri, se met à l'analyser. — Mrs. Berry lui a ménagé une surprise. Lucy est là qui l'attend. Il ne vient pas. Un jour il la croise dans le parc, elle ne l'a pas vu, Richard jette un coup d'œil impérieux à Mrs. Berry et passe. Le père s'étonne et s'épouvante du mal qu'il a pu causer. Il promet de recevoir sa belle-fille quand Richard la lui amènera. « Recevez-la sans moi. » Et des mots de reproche voilé passent

entre le père et le fils. Ce dialogue pénible est interrompu par Mrs. Doria, qu'affole la nouvelle de sa fille très malade...

Claire est dans son lit, très calme... Elle n'a plus besoin de fer maintenant. Elle est morte, l'anneau de Richard au doigt, sans rien dire à sa mère qui ne l'eût pas comprise, petite âme muette emportant dans l'éternité son secret. Mais pour Richard il brille comme une lueur sur ces traits de marbre... Le soir du quatrième jour la mère tremblante pose des papiers dans ses mains : « Lisez cela ». Et il lit le Journal de Claire, le journal de sa vie depuis son enfance. « Quatorzième anniversaire de Richard. J'ai brodé une bourse pour lui. » Richard, rien que ce nom, un long cri d'adoration pour lui. Et les souvenirs se lèvent en lui d'elle petite en robe blanche... Des vers de Richard adolescent... Et plus tard : « Richard n'aime que les garçons et les hommes »... Son départ de Raynham, son pressentiment qu'elle n'y reviendra plus... Richard lit, les yeux aveuglés de larmes, et la musique de cette voix s'élève « vague et douce de par delà les collines de la mort ». Et c'est son mariage à lui : elle savait tout avant tout le monde, puis leur dernière étreinte. « Richard me méprise », et son désir, son irrévocable résolution de mourir... et les derniers mots qu'elle a tracés, mourante. Encore lui, toujours lui. « Adieu, Richard. » Par son nom cela commence et finit. Et il passe la nuit en prières et en douloureuses méditations au pied du lit de la morte. Après les funérailles, la mère dit : « Je n'ai plus que toi à aimer, Richard; nous avons tous lutté contre Dieu. Retourne vers ta femme. » Mais Richard répond tristement : « J'en ai tué une; quant à l'autre, je ne suis pas digne de toucher ses mains. Je partirai. »

— L'oncle Austin, l'Ariste de la comédie, homme de bon sens et de bon cœur, revient d'un long voyage aux Tropiques; Adrien le renseigne sur les événements édifiants qui eurent lieu en son absence, le mariage de Richard en particulier : il est père sans le savoir; il a voulu réformer le monde, malheureusement il a commencé par les femmes et l'une lui a donné un baiser dont il est resté étourdi. Il s'est enfui en Allemagne, aux eaux sans doute pour laver son âme. Mais Austin veut voir Mrs. Richard, elle est chez la bonne Berry où elle allaite avec joie et douleur son bel enfant qui lui rappelle l'absent. Il a deux mamans, et son papa provisoire c'est Ripton.

« Pourriez-vous vous apprêter en dix minutes pour m'accom-

pagner à Raynham? » dit ce brave homme ennemi des atermoiements. Pas d'hésitation, les voilà partis, Austin, Lucy, Berry, nourrice improvisée, et admirable nourrice avec son ramage enfantin et tendre. Le philosophe est interrompu dans sa lecture par l'arrivée de son frère. Il y a des personnes derrière lui, il se lève, il voit mal dans l'ombre de l'abat-jour. C'est elle, la femme de Richard, toute tremblante. Quelle voix paternelle il prend, ce terrible homme qu'elle appréhendait tant! Il admire même avec condescendance le bébé râblé, portrait frappant de Richard. — « Elle est jolie, dit-il simplement, et sympathique. » C'est tout pour ce soir. Lucy dans sa chambre est heureuse de cet accueil, mais Berry est tout en émoi : imaginez-vous qu'elle a retrouvé son mari qui est valet chez Sir Austin : il lui a même demandé à genoux de ne pas en souffler mot à la maisonnée. Avant que Lucy s'assoupisse, on frappe doucement à la porte et Sir Austin entre déposer un baiser sur le front de Richard II, un baiser aussi sur celui de sa fille...

— Lucy fait signe à l'absent de loin de revenir au colombier, mais l'âme orageuse et tourmentée, il s'éloigne d'elle désespérément. Il a le romantisme du remords, il emporte d'un geste théâtral cet amour dont il n'est plus digne, la honte le brûle. Pour toute âme anglaise bien née une faute d'adultère paraît aussi grave chez l'homme que chez la femme. Mais un sot orgueil de race l'aveugle, il se châtie avec volupté, oubliant que ce qu'il châtie surtout, c'est une douce innocente. Il s'éloigne malgré les lettres pressantes de son père, qu'il ne lit plus. Il part avec l'enthousiaste Lady Judith, avide de parcourir l'Europe qu'il ignore, posant un peu aux anges déchus, à Oreste hanté par les Furies vengeresses, au Titan précipité de l'Olympe, à Byron peut-être, l'exilé volontaire. Il chevauche sur les Empires! Il passe comme une nuée boursouflée et vagabonde. Il se sent né pour de grandes choses; quel est donc son but? Très nébuleux... Et voici l'Italie ardente : Italia mia! et voilà le Rhin. Sur la grand route de la folie on va loin. C'est au bord de ce fleuve que le retrouve Austin à sa recherche. Il lui apprend soudain qu'il est père et son cœur bat plus fort. Le souvenir vivant et palpitant lui retombe dans l'âme. Et les fantômes s'évanouissent et les nuées crèvent. La Nature ne va-t-elle pas le reconquérir enfin? Et il

pénètre dans la forêt, cette puissante et salubre Forêt qui, pour Meredith, est la silencieuse conseillère de stoïcisme ou de sagesse. Une chaleur lourde surcharge les rameaux sous la lune d'été. Les rayons tombent sur lui comme une flamme blanche; son petit chien, langue pendante, le suit par les ruines; l'herbe est émeraudée de vers luisants. — De larges gouttes d'orage frappent ses joues, les feuilles chantent, la terre haletante boit enfin et respire, et voilà la forêt et la montagne au-dessus de sa tête qui éclatent de flammes violettes, et il s'exalte dans cette splendeur d'eau et d'éclairs ruisselants. La voix du tonnerre est un avertissement symbolique du ciel. Il se penche pour cueillir une fleur du Rhin et sent sous sa main un levreau tremblant, il le serre contre sa poitrine et sous les ténèbres dégouttelantes il sent cette tiédeur qui le réchauffe et l'émeut presque comme une tendresse humaine... L'aube pâle se lève. « Vivant comme l'éclair, l'esprit de vie l'illumine. » Le cri de son enfant lui jaillit au cœur. L'eau du ciel a purifié, a désaltéré cette âme desséchée, la « Nature lui a parlé » et dans la beauté de l'aurore chantante et du ciel spacieux il s'avance guéri, régénéré.

— Il a donc écrit à l'unique aimée, il vient. Leurs secondes noces se préparent dans la joie générale : Berry est comme tressaillante elle aussi d'amour. Ces femmes tendres délectent le baronnet qui s'en inspire dans de nouvelles maximes : « La raison des femmes est dans le lait de leurs seins ». — Ripton a rejoint l'enfant prodigue de retour et le met au courant. Richard est porté sur une mer lisse, il refoule mal son émotion en voyant les blanches falaises grandissantes. Par fatalité il passe à l'hôtel chercher sa correspondance : il ouvre une lettre de Bella, sincère cette fois, qui le conjure d'accourir vers sa femme, lui révèle sa propre trahison et l'infâme complot de Monfaulcon et de Brayder contre son honneur. Une haine froide l'étreint. Il ira droit chez Lord Montfaulcon le provoquer. Le vieux lord insulté exige avec colère une réparation : Richard se battra dès le lendemain matin ou c'est un lâche.

— On est dans l'attente au château. Chacun consulte sa montre avec impatience ou angoisse. Il se fait tard. Ripton assure qu'il viendra ce soir, mais il tarde bien. Sir Austin insiste pour que Lucy se retire, qu'elle fasse cela pour son enfant. « Vous exigez

vraiment trop d'elle », dit Lady Blandish, lasse de ces impitoyables rigueurs systématiques. Il ne vient pas... « Il est là », dit le baronnet qui a entendu sa voix. Grande émotion, il est enfin sous le toit paternel, dans les réalités vraies, plus dans la chimère. « Elle vous attend là-haut », chuchote Berry. Mais il a l'air grave et anxieux d'un homme que l'expérience et le chagrin ont mûri. Il semble bien froid et ne montre point de hâte. On louange les charmantes qualités de Lucy : ils ont mis le temps à les reconnaître, pense Richard. Encore un discours du baronnet à essuyer : il s'est trompé, avoue-t-il, mais il avait raison quand même, l'Épreuve a réussi, la Méthode n'a pas failli : « Allez retrouver votre femme ». Mais Richard immobile prononce lentement : « Un homme qui fut infidèle à sa femme peut-il aller vers elle? » Quel coup pour ce philosophe qui n'avait pas prévu cela : c'est la faillite de sa science. — Pourtant enfin Richard a frappé à la porte de la chambre nuptiale. « Son âme fut noyée dans son baiser à elle », et il s'agenouille à ses pieds. Elle est comme une vierge dans ses bras; toujours la même, toujours la même lumière dans ses yeux bleus. Et elle veut lui montrer l'enfant de leur chair. Mais le remords l'a repris et c'est la confession humiliée; et spontanément c'est le pardon qui jaillit en paroles d'amour. « Mon bien-aimé, nous ne nous séparerons jamais plus! » Et voici l'enfant si beau dans son sommeil : maternité merveilleuse! Émerveillement de la vie! Ah! s'il pouvait rester, mais l'ancien débat intérieur recommence, l'honneur, l'orgueil exigent qu'il se batte demain. Il faut qu'il parte, il reviendra vite. Scène d'arrachement, scène de passion : « Viens, dit-elle, reste sur mon cœur! » Elle s'attache à lui, une dernière lutte affreuse, un dernier déchirement, mais il se dégage enfin et s'enfuit...

On ne dormit plus cette nuit-là à Raynham. Oublieras-tu, savant psychologue, le spectacle de ces pauvres femmes vraies qui chantent au milieu de leurs larmes pour calmer l'enfant réveillé?

— « L'Épreuve de Richard est terminée », écrit Lady Blandish à Austin Wentworth dans une lettre navrée. Richard s'est battu en duel sur la côte de France. Prévenus, ils sont tous partis près de lui. Il a été blessé au flanc, mais pas d'une blessure mortelle; on l'a retrouvé dans un sordide cabaret, mais soigné par ces braves gens de France, délicats devant la douleur. Oh! comme

elle est excédée de leurs belles phrases à ces théoriciens, et de leurs savantes méthodes; donnez-moi de pauvres simples, mais pleins de cœur comme cette digne et dévouée Berry. Ce père philosophe n'a pas été guéri des systèmes après sa malheureuse expérience sur son fils, il a fallu qu'au nom de ses principes il tyrannise la pauvre Lucy. Au milieu de tant de malheurs, ne l'a-t-il pas éloignée du chevet de son mari blessé, exigeant d'elle qu'elle se maîtrise au nom de ses devoirs maternels! La douce créature après tant d'angoisses, de tendresses refoulées, de meurtrissures d'âme, de tension nerveuse, est tombée atteinte de fièvre cérébrale. Même dans son délire, ce pauvre fou aveugle parlait encore d'allaitement, des devoirs d'une mère! « Noble et forte jeune femme », a dit d'elle le bon docteur français qui la soignait. Elle est morte avec douceur, mais ses souffrances et ses plaintes ont été affreuses. Richard fiévreux lui répondait de son lit, et c'était à pleurer. On lui a appris que sa chère Lucy n'était plus. Il a seulement souri d'un sourire triste infiniment. Ses yeux ont désormais l'expression vide et morte de ceux d'un aveugle...

— Ainsi finit la comédie, tragiquement. Comprenons bien la secrète pensée du romancier moraliste. Le sentimentalisme, le romantisme font des êtres des pantins ridicules et tragiques. Si la méthode paternelle fut détestable, la conduite du fils fut absurde. Son excuse est sa grande jeunesse. Mais il n'était pas de ceux qui triomphent dans l'Épreuve de la vie; son nom symbolique de Féverel nous disait d'avance que c'était une âme fébrile, et la victoire selon Meredith est aux cerveaux équilibrés, aux calmes, aux réfléchis, à ceux qui savent attendre. Avec toute sa noblesse de cœur et d'esprit, il se fourvoie sans cesse. Pourtant l'instinct, le hasard aussi l'ont d'abord bien guidé : du premier coup il a trouvé la femme belle et bonne, aimante et sûre que d'autres, plus perspicaces, cherchent sans jamais trouver. Mais ce mariage clandestin conclu à dix-neuf ans, il lui prête des airs d'aventure romanesque et piquante qui flattent surtout sa vanité et, quoiqu'il dise, ses sens; « le voile de la nouveauté » tombant, il n'en sentira plus vraiment le profond et puissant charme. C'est le faux héros présomptueux qui se leurre et

décore de nobles motifs son égoïsme, sa soif de nouveau et ses faiblesses morales. En quelques semaines il a presque oublié « l'immortelle aimée » et tombe sottement dans le piège d'une aventurière. « Ce champion de toutes les femmes, a-t-on dit, trahit la sienne. » Et le voilà qui court le monde, posant au réprouvé. Revenu enfin au bercail, ce pauvre fou ne veut pas d'un bonheur trop simple ; il veut venger son honneur, que la vertu de sa femme n'a jamais compromis. Après avoir torturé sa compagne, il la tue ; le malheureux, il a tué les deux femmes qui l'ont passionnément chéri ! Il a gâché sa belle vie et celle des autres. Notre époque, qui ne s'est pas encore tout à fait délivrée de la folie romantique, sera-t-elle mise en garde par cette nouvelle leçon contre l'éducation sentimentale ? — Et de la fausse sagesse cette œuvre nous guérira-t-elle ? Fous ceux qui ne prévoient rien, fous aussi ceux qui veulent tout prévoir. La vie n'est point un poème lyrique échevelé, elle n'est point non plus un formulaire de chimie. Laissons les théorèmes, les corollaires, les formules, les actions et réactions à la science. La vie n'est point une science, c'est un art, et le plus simple s'y montre souvent plus habile que le plus grand clerc orgueilleux. Ne résistons point, suffisants et supérieurs, aux intimations de la sage et saine Nature ; écoutons humblement parler « l'Esprit de la Terre ». Que chacun en tous cas se charpente sa vie comme il peut, que nul ne se mêle d'édifier à l'avance celle des autres. Un jour Burns, le poète-paysan écossais, du soc de sa charrue bouleverse le nid d'une souris. Et il songe : Pauvre sourette, elle avait fait des plans, des rêves chimériques, et lui, a tout ruiné comme le Destin qui laboure nos existences, et il conclut mélancoliquement : « Les plus solides projets des souris et des hommes (*mice and men*) s'en vont à vau-l'eau ».

Avec l'existence ruinée de Richard s'abîme le dernier espoir de la maison. Ce père qui a tout calculé pour le bonheur d'un fils a préparé sa perte.

— L'éducation n'est pas l'apprentissage prématuré d'une vie dont nous devons tout apprendre ; son but c'est la formation, la discipline, « l'élévation » d'intelligences vaillantes ; elle nous arme pour la lutte et l'épreuve. Nul n'est sûr de ne point faillir, l'essentiel est qu'elle nous rende assez forts pour nous relever.

CAMILLE CHEMIN,
Professeur au Lycée de Caen.

La Politesse[1].

Je veux vous parler de la politesse : mais ce n'est pas une leçon que je vais vous donner. J'ai pu me convaincre que vous aviez, sur ce point, les notions les plus claires et les plus saines. Car, la mode étant au referendum, je vous ai consultés. Vous m'avez remis — je parle des trente élèves de notre Troisième — un paquet de copies sur la question. J'ai dégagé votre doctrine, vous la reconnaîtrez en mes discours, car je la fais mienne sans scrupules et sans regrets. Et je note tout de suite que vous vous piquez de civilité. Vous n'admettez point qu'on vous soupçonne d'en manquer ; vous protestez contre cette mauvaise réputation : « Le Lycée — je vous cite — n'est pas un repaire d'enfants mal élevés ; on ne doit pas confondre étourderie et vivacité avec impolitesse ; notre lycée est formé d'élèves vifs, mais polis. » Je prends acte de la déclaration. Je la crois, en somme, vraie. Elle n'est pas pour me déplaire.

Vous avez tous aperçu, sans grande peine, que la politesse est l'observation d'un certain « code de convenances », qui nous prescrit, avec des sanctions diverses, certains actes et certaines paroles. Et si un érudit d'entre vous nous renvoie à Mme de Maintenon, la plupart de ses camarades se plaisent à dénombrer les innombrables articles de ce code : il ne faut pas entrer en sifflant dans un salon ; la loi « exige » qu'on salue ses maîtres, même dans la rue et « qu'on ne prenne pas une autre rue pour ne pas les voir » (singulière timidité). On doit céder le pas, le haut du trottoir, surtout lorsqu'il n'est pas large, aux personnes plus âgées. Que sais-je encore? Dire merci et s'excuser, se

1. Discours prononcé à la distribution des prix du lycée de Chartres par M. Morel, agrégé des lettres, professeur de Troisième.

« moucher discrètement », éviter les mots « grossiers ». — Ce dernier détail est d'importance : c'est sur les mots, trop souvent, que l'on vous juge. Je sais bien que ces termes de basse extraction ont leur pittoresque et leur énergie. Mais un homme bien élevé les évite. Si un grand écrivain les emploie — et La Bruyère l'a osé quelquefois, — il les met entre guillemets, ce qui est une manière, il me semble, de les prendre avec des pincettes. « Si l'on passe des gâteaux, me dit encore l'un de vous, ne nous précipitons pas pour en avoir; restons tranquillement dans notre coin; si l'on nous oublie, ne bronchons pas. » Permettez-moi, en passant, d'admirer cet héroïsme stoïque.

Toutes ces judicieuses prescriptions m'ont rappelé ce que nos pères nommaient la « Civilité française ». J'ai entre les mains un de ces vieux manuels : sa reliure en basane est bien passée ; on l'a beaucoup feuilleté ; c'était en 1675 que M. de Courtin donnait déjà aux jeunes gens, et même aux grandes personnes, des conseils de cette nature. Je vais — c'est amusant — vous en lire quelques-uns; vous en concevrez, je m'assure, quelque étonnement : depuis ce temps lointain, on a beaucoup raffiné, et M. de Courtin le prévoyait avec sagesse. « Autrefois, disait-il, il était permis de cracher par terre devant les personnes de qualité, et il suffisait de mettre le pied dessus; à présent, c'est une indécence. » Ne soyons donc pas surpris d'entendre le vénérable auteur nous donner ces conseils relatifs à notre tenue dans un souper. Ils sont écrits dans un vieux style, qui est d'une verdeur charmante.

« Il faut, en mangeant, joindre les lèvres pour ne pas laper comme une bête... Moins encore faut-il, en se servant, faire du bruit, et racler les plats, ou ratisser son assiette en la desséchant jusqu'à la dernière goutte. Ce sont cliquetis d'armes, qui découvrent, comme par un signal, notre gourmandise à ceux qui, sans cela, n'y prendraient pas garde... Il faut tailler ses morceaux petits pour ne point se faire des poches aux joues, comme les singes... Il est très indécent de toucher à quelque chose de gras, à quelque sauce ou à quelque sirop avec les doigts; outre que cela vous oblige à deux ou trois autres indécences : l'une est d'essuyer trop fréquemment vos mains à votre serviette (car il ne faut pas s'essuyer à la nappe), et de la salir

comme un torchon de cuisine; l'autre est de les essuyer à votre pain... et la troisième est de vous lécher les doigts, ce qui est le comble de l'impropreté... »

D'autres livres nous enseignent l'art d'écrire, et surtout de terminer, une lettre; d'autres l'art de faire, en souriant, de mélancoliques visites « uniquement pour faire assavoir qu'on n'est pas mort », et d'y alimenter la conversation par des lieux communs ingénieux... Tout cela, vous le sentez bien, est de pure forme. Ce sont des lois : il faut en trouver l'esprit, qui seul importe.

Il n'est pas bien difficile à découvrir, et tous, après La Bruyère, vous êtes arrivés à des précisions plus ou moins approchées. Aucun de vous n'a dit, avec les très vieux spécialistes, que la politesse était une forme de l'humilité et de la modestie. Mais vous avez pensé que, selon la définition d'un moraliste du XVIIIe siècle, « la politesse est l'expression — ou l'imitation — des vertus sociales... et les vertus sociales sont celles qui nous rendent utiles et agréables à ceux avec qui nous avons à vivre ». Elle ôte, dit quelqu'un d'entre vous, « le grincement de la machine ». Elle nous « empêche de nous heurter à nos semblables, puisque, après tout, il est impossible de vivre seul ». Ces vues sont très justes. Aussi, tout de suite, vous pénétrez plus profondément dans le cœur de l'homme. « Être poli, écrit l'un de vous, c'est se rendre agréable à tout le monde. » « C'est, dit un utilitaire, se mettre bien avec quelqu'un. » Vous apercevez la parenté qu'il y a entre la tolérance et la politesse, qui prend le beau visage d'une vertu. Vous comprenez qu'il y a une « politesse chez soi », qui consiste à « bien traiter ses domestiques, à ne pas les mépriser, à les respecter s'ils sont plus vieux que nous » et que c'est là la condition d'un bon service. Vous appréciez à son vrai prix cette civilité rude et campagnarde, qui heurte les verres l'un contre l'autre, soucieuse des santés et des appétits, donneuse de poignées de mains calleuses, dont les « sauf votre respect » sont la timidité souhaitable. Être poli, dites-vous enfin, c'est « s'arranger de manière que tout le monde soit content de vous; c'est être toujours « de bonne humeur ». C'est vrai; la politesse est née, sans doute, de cette joie si naturelle et si pure que nous ressentons à voir tout le monde sourire autour de

nous. Ainsi les formules de civilité reprennent à nos yeux de la vie et de l'efficacité. Elles nous rendent de précieux services. Quelle minute de gêne et de silence serait une présentation, si la secourable politesse ne nous soufflait à l'oreille : « Enchanté, Monsieur,... » et le murmure indistinct qui suit. « Elles sont vieilles, ces formules, dit avec quelque familiarité un de vos camarades ; mais celui qui les a inventées a rendu un fameux service à la société, » et il énumère les cas où elles l'ont tiré d'affaire. Et ne sentez-vous pas aussi comme, à de certaines minutes, une très exacte courtoisie marque les distances et nous fait un rempart contre la familiarité indiscrète.

Mais cette politesse acquise, qu'un dressage suffit à donner, il n'est pas un seul d'entre vous qui n'ait compris qu'elle était insuffisante. Les relations de la vie sont si complexes, si multiples à notre époque, où tous les rangs sont mêlés, où il n'y a plus de caste fermée, où des inconnus d'hier se coudoient et se parlent, que, si compliqué soit-il, jamais un code ne donnera la loi des cas particuliers où nous pouvons nous trouver placés. La loi morale est en général claire et impérieuse, et pourtant il ne manque pas de cas de conscience. Souvent, nous nous faisons notre politesse, comme nous nous créons notre impératif moral. A côté de la politesse apprise à tête reposée, il faut, et c'est un mot que vous avez trouvé vous-mêmes, « une politesse improvisée ». C'est l'improvisation de cette politesse qu'on nomme le tact.

Les moins subtils d'entre vous savent bien ce que c'est : « un rien peut blesser, dites-vous ; il ne faut pas causer chez un aviateur des accidents d'aéroplanes et des risques de mort... », non plus que de corde dans la maison d'un pendu, ajoutent ceux qui pensent par proverbe. D'autres plus fins parlent de la délicatesse du bienfaiteur, et du messager de mauvaise nouvelle. Un autre va jusqu'à dire — et je crois bien qu'il faut l'approuver : — « Un savant aura du tact quand il n'emploiera pas, dans une réunion, les mots compliqués de la science, mais quand il mettra ses paroles à la portée des plus basses intelligences. » Voilà les pédants critiqués. Mais tout cela ne nous explique point le mécanisme du tact, et ses improvisations géniales. Car le tact nous dicte instantanément, dans des circonstanses toujours nouvelles,

ce qu'il faut dire et faire; il est une inspiration mystérieuse. Réfléchissez donc que l'on n'improvise qu'avec ce que l'on sait.

Il faut porter en vous, dans votre cœur et dans votre esprit, toujours présent en secret, docile et prêt à se réveiller au moindre appel, le vivant tableau du petit monde où vous vivez. Il y aura vos parents, qui ont leurs idées et leurs goûts, leurs occupations, et leurs prédilections, sur lesquelles vous ne pouvez rien; vos camarades, qui ont leur caractère, leur amour-propre et leurs faiblesses; vos maîtres, dont vous savez percer à jour, qu'ils le veuillent ou non, les pensées chères et les petits travers; la bonne de la maison ou le domestique du lycée, dont on oublie trop qu'ils ont leur susceptibilité et leurs intérêts respectables; et le chien du logis lui-même, qui n'aime pas qu'on lui tire la queue quand il dort le nez sur les braises. L'apercevez-vous, cette image complexe de la société qu'il faut avoir en vous? Dès que vous devez agir, et qu'une de vos actions — ou de vos paroles, c'est tout un — devra toucher l'un de ces personnages, il faut qu'il s'éveille du petit coin de votre âme où il est endormi. Alors vous calculerez au mieux, pour ne pas le blesser, la portée de votre action et de votre discours. Vous serez comme le voyageur qui ne se trompe jamais de route, parce qu'il a une carte claire et détaillée, et qu'il l'a bien étudiée. Avec des mouvements à la fois naturels et aisés, vous circulerez parmi les hommes qui vous entourent. Vous agirez dans la pleine lumière que vous aurez faite vous-mêmes. Il n'y a plus de danger que vous heurtiez des obstacles imprévus : vous les voyez tous lucidement. Vous n'aurez pas l'air emprunté du petit garçon qui joue à Colin-Maillard; vous aurez l'adresse de l'acrobate qui danse un pas compliqué sur un tapis semé d'œufs, sans faire d'omelette!

Vous voyez qu'au fond la grosse question est, comme on dit, de connaître son monde. Vous vous en doutiez un peu quand vous écriviez : « Pour avoir du tact il faut être intelligent et réfléchi..., prévoir les conséquences, car il est vain, quand le mal est fait, de se dire : Je ne l'ai pas fait exprès; » lorsque vous disiez encore : « Nous aurons d'autant plus de tact que nous aurons souffert nous-mêmes davantage ». Étudiez-les, les autres, comprenez-les, avec toute votre curiosité, comme vous faites

pour suivre les sentiments changeants d'une Andromaque. Expliquez-les, décomposez-les, comme une période de Cicéron ou un vers de Virgile. A force d'entraînement, vous arriverez à les lire à livre ouvert. Un geste, une rougeur furtive, un clignement d'yeux, le désir de répondre que manifeste un mouvement de la bouche et du thorax, tout cela vous en dira long, même chez un inconnu. Vous sentirez sa pensée secrète, comme on sent un grain de farine avec la pulpe du doigt. Surtout — et ceci est à la portée de tout le monde — mettez-vous à la place des autres; vous y ressentirez leurs joies et leurs tristesses. C'est alors que vous serez capable de vie en société : vous pourrez être sûrs de respecter toutes les personnes humaines, si vous comprenez enfin que le premier acte de respect à leur égard, c'est de ne pas les ignorer.

Je l'imagine, vous devez penser que ce n'est pas bien commode d'avoir du tact. D'autant qu'en présence d'inconnus, il est très facile de commettre une maladresse. On est très excusable. Qui de nous n'a pris un malin plaisir à voir « s'enferrer » ainsi un de ses semblables : il parle, il parle avec l'éloquence de l'inconscient, et chaque mot porte son coup. On le laisse aller sans pitié, quitte à le prévenir quand il est trop tard. C'est très amusant, j'en conviens, mais c'est très mal, et je crois qu'en bonne compagnie cela ne se fait guère : l'obligeante maîtresse de maison sait prononcer les mots heureux. Vous êtes peut-être tentés de vous enfermer dans un silence prudent et dans une immobilité sans danger. Mais ce moyen radical n'est à la portée de personne; il n'est pas à la vôtre. Dieu merci! le silence et l'inaction vous pèsent : il suffit de considérer les récréations d'interclasse pour s'en persuader. C'est très naturel. Qui dit vie dit action, et lorsque le Dr Faust eut fabriqué dans ses cornues un petit homme aussi parfait que les grands, on dit que cet *homunculus* s'écria : « Il faut que j'agisse, puisque je vis! » Sans doute, l'action, pour l'homme, c'est plus qu'un devoir, c'est une nécessité inéluctable, une condition de sa vie.

Mais quoi? Faudra-t-il donc, pour avoir du tact, toujours accorder sa pensée et son action à celle des autres, vivre d'imitation, *ad exemplum*, disait Sénèque? Il s'en faut, mes chers amis, que vous vous fassiez jusque-là les aveugles apologistes de

la politesse. Je sens chez vous une réticence qui vous honore. La politesse est souvent, me dites-vous, « un tas de simagrées » qui sont ridicules (et vous songez à certaines poignées de main qui furent à la mode) et parfois, affirmez-vous, « hypocrites ». Vous déclarez avec énergie, en soulignant les mots : « La politesse est purement rituelle, elle est trompeuse ». Ou bien, vous insinuez avec plus de délicatesse : « La politesse est l'expression des sentiments qu'on devrait éprouver ». Tout cela ne veut pas dire « qu'il ne faut pas manifester ses opinions, dit excellemment l'un de vos camarades : il faut avoir du tact et avoir du caractère ».

Je vois très bien ce qui vous préoccupe : vous avez une très haute idée de la franchise. Il vous déplairait souverainement d'être dans la vie le Monsieur « gluant » qui toujours a, tout prêt, pour les opinions les plus contradictoires, un sourire engageant, sur lequel il faut frapper très fort, pour qu'il résiste; et qui croit se faire des amis par sa complaisance universelle. Vous n'aimez pas, d'instinct, sa veulerie, et vous écrivez que « l'excès de sa politesse inspire de la méfiance »; vous le soupçonnez d'ambition secrète; vous éprouvez en sa présence ce malaise insupportable : le sentiment de ne pas pouvoir compter sur un autre homme, et, ce qui est plus grave, de ne pas même pouvoir compter avec lui; car il est une valeur indéfinie, flottante, rebelle à toute estimation, indigne même de toute estime. Je ne saurais dire combien j'approuve pour ma part ce culte de la vérité et de la sincérité.

Réserverons-nous donc toute notre sympathie aux gens violents dans leurs façons de dire comme dans leurs façons de penser? Ils n'ont que le mot de sincérité à la bouche; ce sont les justiciers, qui exécutent les gens sur le moindre soupçon. Ils sont rudes et brutaux et se font trop aisément applaudir. Eh bien! non. Ne vous laissez pas séduire par le pittoresque attachant du Paysan du Danube, hirsute et hargneux sous sa peau de chèvre. Je crois que l'habitude de la politesse a le grand avantage d'affiner les pensées comme les mœurs. A force de chercher des formules courtoises, de découvrir le mot qui convient à l'interlocuteur, on s'accoutume à des idées distinguées, délicates et fines; on gagne ce caractère d'élite qui méprise les tri-

vialités de toutes sortes; on devient un aristocrate dans le meilleur sens du mot. Car peu à peu on prend l'esprit des gestes que l'on fait. Croyez-en Duclos : comme vous, il n'aimait point sans restriction la politesse; il disait que l'imitation des vertus sociales nous dispense trop souvent de les pratiquer, et resta jusqu'à la dernière heure l'ami de cet homme un peu rude qu'était Jean-Jacques. Et pourtant il écrivait : « Je suis pour ma part bien éloigné de conseiller aux hommes de témoigner durement de ce qu'ils pensent. Quelque sûr qu'on soit de son jugement, cette dureté n'est permise qu'à l'amitié. » Il a raison. La vraie amitié seule vit d'explications nettes et souvent tranchantes : c'est à cette rude épreuve qu'on la reconnaît; par elle les fausses amitiés s'éliminent, et c'est tant mieux; c'est une sélection désirable. Mais n'abusons pas de la brusquerie : les opérations cruelles n'ont été imaginées que pour sauver la vie. Et qui donc a le droit d'être cassant? Celui-là seul dont la conduite est irréprochable. Et nous autres nous nous tenons tous pour faillibles, n'est-il pas vrai. Vous dirais-je toute ma pensée? J'ai peur que cette violence ne soit parfois un calcul plus hypocrite que la politesse elle-même. La politesse, ses compliments et ses réticences produisent aujourd'hui si peu d'effet, la fausseté en est si reconnue, qu'elle rebute souvent ceux à qui elle s'adresse. On se lasse d'être la dupe volontaire de formules sans réalités. Aussi y a-t-il des ingénieux pour avoir l'idée de jouer, de feindre la grossièreté et la brusquerie pour imiter la divine franchise, et couvrir leurs desseins : ils sont brusques sans être francs, et faux sans être polis.

Enfin, mes chers amis, êtes-vous bien sûrs que la meilleure façon d'affirmer notre caractère et nos idées soit de renoncer à toute espèce de tact? Je n'en suis pas certain, pour ma part. Sans aucun doute, c'est relativement aux autres hommes que nous émettons nos idées; c'est parce que nous voudrions qu'ils les partageassent; il nous semble que notre pensée s'enrichit à vivre dans d'autres âmes, et qu'elle s'y complète. C'est relativement aux autres hommes que nous affirmons notre caractère; nous voulons qu'ils le respectent et l'estiment; nous voulons leur signifier nos droits individuels et leur interdire des empiétements, les empêcher de croire que nous sommes prêts à toutes

les concessions, les forcer à nous admettre tels que nous sommes. C'est donc sur les autres hommes que nous voulons agir; et l'on n'agit sur les hommes que par le tact. C'est le secret des orateurs qui persuadent : ils ont une connaissance rapide et sûre des autres hommes, et les ménagent en les frappant; ils ont le coup d'œil pénétrant qui leur permet de choisir leur milieu, leur moment, leur adversaire; ils prévoient, ils sentent les résistances et les objections; ils adaptent leur action, si énergique soit-elle : ils la préparent. Démosthène portait en lui, vivante, la multiplicité contradictoire du peuple athénien; c'est devant cette image intime qu'il élaborait, avant de parler, son discours le plus ferme. Devant la foule réelle, il savait interrompre une démonstration; parfois son raisonnement reste en suspens; il entame un autre argument; que se passe-t-il? Quel est ce désordre, chez ce grand méthodique? Nous le sentons : un obscur Athénien a osé lui couper la parole, et merveilleusement souple et patient, il adapte sa pensée à la pensée étrangère qu'il a tout d'un coup découverte. Et Démosthène, que je sache, ne passe pas pour une personnalité effacée.

Faut-il m'excuser, mes chers amis, de m'être laissé suggérer mon discours par mes élèves eux-mêmes? Est-ce le moment de me demander si je vous ai bien compris et fidèlement traduits? Ce sont scrupules bien tardifs. Et, en tous cas, j'ai idée que vos parents, qui vous entourent aujourd'hui, préféreront toujours vos jeunes réflexions à ma prose solennelle.

Le Français de nos enfants[1].

Voici un bon livre et un livre utile. Le titre dit assez clairement ce qu'il prétend dire : il s'agit d'étudier, chez les enfants, — élèves des écoles primaires ou des premières classes de nos lycées, — la valeur éducative de la *composition française*, et les divers procédés pédagogiques par lesquels cet exercice peut être adapté utilement à leurs capacités intellectuelles. L'orthographe et la grammaire sont ici hors de cause. Mais, s'il est désirable que nous formions des enfants de dix à douze ans à écrire dans leur langue autrement que sous la dictée, que faut-il leur demander d'écrire et comment peut-on leur apprendre à écrire ?

Les auteurs de ce livre ont pensé qu'il fallait rompre résolument avec la tradition livresque et la routine universitaire. Avant d'exercer l'enfant à écrire, enseignons-lui à voir, à entendre, à sentir, d'un seul mot : à observer. La théorie n'est pas toute neuve. Maintes fois, depuis une dizaine d'années, elle a été exposée éloquemment, et ici même. Presque tous les éducateurs qui se trouvent en contact, par les devoirs de leur profession, avec l'enfant, sont aujourd'hui d'accord pour penser, avec M. Lanson, que la crise du français n'est « qu'une crise de méthode, qui résulte de l'adaptation de moins en moins exacte de l'enseignement aux élèves » ; presque tous aussi ont estimé, avec M. Payot, qu'il faut substituer chez l'enfant « à une *culture de mots*, destinée à nous donner des rhéteurs, une *culture par le fond des choses*, destinée à nous donner des observateurs sagaces et réfléchis ». Tous seront donc séduits et intéressés par

1. A. Weil et E. Chénin, *Le Français de nos enfants* (1 vol. de la *Bibliothèque des parents et des maîtres*). Privat et Didier, édit., 1911, in-12, 292 p.

l'expérience pédagogique à laquelle nous font assister MM. Weil et Chénin, et par la nouveauté de la méthode qu'ils proposent.

*
* *

Cette nouvelle méthode de composition française qui s'adresse, nous le répétons, à des enfants de dix à quatorze ans (écoles primaires et classes du premier cycle dans les lycées), repose tout entière sur l'expérience personnelle de l'élève, soit par l'observation directe, soit par l'interprétation de l'image.

Jusqu'à ces dernières années, la composition française, à tous les degrés de l'enseignement, depuis l'humble rédaction jusqu'à la dissertation littéraire et même philosophique, en s'élevant par les degrés savamment ménagés de la narration, de la description, du portrait, du parallèle, de la lettre et du discours, sans oublier la vénérable *pensée à développer*, était conçue sous la forme d'une *matière* (*sommaire*, *canevas*, *thème* ou *plan*), sortie, non vivante, mais morte, de la cervelle du professeur, ou plus souvent d'un recueil consacré. Sur les dix ou douze phrases proposées à sa méditation, et dans lesquelles le maître condensait son expérience à lui, ses observations, ses souvenirs, ses jugements, — ou ceux d'un autre, — l'enfant était invité à faire travailler son imagination. Cela s'appelait, s'appelle encore *développer*.

MM. Weil et Chénin ont beau jeu à s'égayer aux dépens de certains de ces sujets qui étaient, — qui sont encore parfois, — proposés à l'ingéniosité des écoliers en détresse, et dont l'énoncé non moins que le *canevas*, rendraient perplexes de plus robustes intelligences. Nous leur abandonnons bien volontiers les *Impressions d'un scaphandrier au fond de la mer*, l'*Arrivée du cheval Pégase dans un marché de Normandie* ou le *Dialogue du nuage et du rocher*, et nous donnons avec eux, en passant, un sourire à ces vénérables défroques.

Si l'on ne peut demander à un enfant d'écrire une page de français, courte, claire et personnelle, sur une aventure romanesque, sur un fait historique, sur une légende ou sur les fantaisies imaginaires d'un écrivain quelconque, toutes choses qui dépassent son expérience physique ou morale, que lui demanderons-nous? Il est assez d'objets, de sentiments, ou même d'idées, répondent MM. Weil et Chénin, sur lesquels le juge-

ment d'un enfant, son aptitude à regarder, à comparer, à sentir et à comprendre ont l'occasion de s'exercer et de se fortifier. Il y a la vie de l'enfant, il y a sa sensibilité, il y a son cœur; nous en ferons la matière, matière vivante et sincère cette fois, de nos exercices scolaires.

MM. Weil et Chénin ne se contentent pas d'indiquer à leurs collègues les thèmes les plus simples et les plus pratiques sur lesquels pourront porter ces compositions élémentaires : la vie de famille et la vie au lycée; les parents et les camarades (pourquoi pas les maîtres?) — les bêtes du foyer : chiens, chats, oiseaux; les bêtes de la ville ou de la campagne : chevaux, ânes et bœufs; — les premières émotions : grandes joies et petits chagrins; peurs, regrets, punitions, rêves, deuils, souvenirs de toute nature; — la vie de la ville ou des champs : métiers, magasins, promenades, travaux de la campagne; — la pitié pour les humbles : bonnes et mauvaises actions. — Ils ajoutent à cet exposé le fruit de leurs expériences ou de leurs tentatives pédagogiques et nous apportent la meilleure démonstration de leur méthode : les copies de leurs élèves. Tout au long de ce livre, d'ailleurs, nous aurons à louer, comme une très rare et très précieuse qualité, le sens pratique, le souci de faire prédominer sur les considérations théoriques la documentation des résultats, les gains modestes de l'expérience.

Ces travaux d'élèves, copies complètes ou fragments, prouvent à l'évidence quel observateur attentif, patient, et souvent pénétrant des êtres ou des choses *peut* être l'enfant, quand on s'adresse à sa sincérité. En raison même de la simplicité et de la spontanéité de sa vision, l'enfant *peut* voir *juste*, *clair* et *complet*. De cela personne ne doute. Mais il nous semble pourtant qu'il faut distinguer entre les enfants, non seulement à raison des individus, mais aussi à raison des espèces sociales. Il y a les distraits, les maladroits, les infirmes, bien entendu; mais il y a aussi les indifférents et les imaginatifs, ceux qui, par les conditions mêmes de leur vie ou de leur caractère, sont et resteront de mauvais observateurs, ceux que la réalité, — aucune réalité, — n'intéressera jamais, ceux chez qui l'imagination domine la sensibilité.

MM. Weil et Chénin ne nous paraissent pas avoir tenu suffi-

samment compte de cette catégorie d'élèves ou d'esprits. En admettant même qu'ils soient l'exception, — ce que nous ne pensons pas, — ils méritent qu'on songe à eux. Ceux-là sont de mauvais observateurs de la réalité ; n'observant rien, ils ne peuvent rien noter ni rien décrire, et pour eux la magie du livre, — si décriée ! — la suggestion verbale du maître, — si suspecte ! — restent la seule ressource.

Puisqu'il s'agit d'expériences pédagogiques, MM. Weil et Chénin nous permettront de leur soumettre un *cas*, choisi entre plusieurs, dans une classe de 6e. Un *bon* élève, invité à décrire le jardin public de sa ville, qu'il traverse tous les jours et dans lequel il joue longuement deux fois par semaine, n'apporte qu'une description vague, incomplète, banale, *peu correcte* ; rien n'est vu, rien n'est senti ; aucun effort de composition, aucune sincérité. Le même, à propos d'un récit tout à fait fictif, décrit un jardin, et sur ce sujet, si peu goûté et si mal compris précédemment, rédige une page excellente, non seulement pittoresque et colorée, mais vraisemblable et *personnelle*. — Nous avons relevé non pas un, mais plus de dix exemples de cette curieuse disposition d'esprit dans une même classe et pour une même année.

Il nous semble qu'on peut chercher à cette apparente anomalie une explication non pas individuelle, mais générale.

Dans nos lycées, nous avons souvent affaire à des enfants dont l'observation et l'expérience personnelles ne sont pas seulement très incomplètes, mais déformées ou, qui pis est, paralysées. La plupart des enfants des écoles primaires, auxquels il nous semble que la nouvelle méthode et les sujets proposés conviendraient plus généralement qu'aux lycéens de 6e ou de 5e, sont en contact plus direct, plus fréquent, et souvent aussi plus rude avec les réalités de l'existence. Ils font ainsi plus vite et plus naturellement leur apprentissage de réalistes ; — MM. Weil et Chénin nous pardonneront cette expression, puisqu'ils ont eux-mêmes évoqué le souvenir et invoqué l'exemple de Flaubert et de Maupassant. C'est chez eux que l'observation est vraiment personnelle ; c'est en eux que la vie retentit avec cette éloquente sonorité qui donnera même aux puériles ébauches d'un écolier la netteté de style et l'originalité d'expression.

Mais il est encore toute une classe d'enfants, nous le constatons, et peut-être aussi le regrettons-nous, — pour lesquels la vie n'a pas de langage particulier. Entre eux et les plus simples, les plus médiocres réalités, s'interposent sans cesse la sensibilité, l'expérience et la volonté d'autres personnes : les parents. Leurs jugements, coulés au moule, reflètent servilement ceux du père, de la mère ou du frère aîné. Tous les actes de leur vie sont prévus et réglés par une discipline extérieure, emboîtés dans des compartiments préparés à l'avance, reliés à des traditions qui les dépassent et qu'ils ne cherchent pas à comprendre. Dans la rue ou à l'école, à la ville ou aux champs, ils ne s'abandonnent aux impressions immédiates qu'avec la réserve étonnée et discrète d'un voyageur qui subit en pays étranger, sans les comprendre, des mœurs, un langage et des habitudes exotiques. Ceux qui ont vécu au lycée devant des enfants de 6e ou de 5e savent combien, dans ces sensibilités juvéniles, même les plus fraîches et les mieux douées, la sincérité d'attitude et d'expression est exceptionnelle. Cela est, — et c'est un phénomène social dont il nous faut tenir compte dans l'état actuel de notre enseignement.

Enfin, il y a encore d'autres esprits d'enfants pour qui une méthode exclusivement fondée sur l'observation personnelle risque de demeurer stérile. Ce sont les *imaginatifs*. Pour des raisons sensiblement analogues, ceux-là aussi restent, dans nos petites classes du lycée, la majorité. Influences ataviques, relations sociales artificielles et trop limitées, conversations imprudemment recueillies, abus de la lecture et peut-être des voyages, — nous laissons aux philosophes le soin de déterminer les causes précises qui font que les enfants d'une certaine classe sociale sont beaucoup plus sensibles à ce qu'ils conçoivent par le rêve ou l'imagination qu'aux perceptions directes de leurs sens. Mais c'est encore un fait devant lequel nous devons nous incliner et dont il faut tenir compte. A-t-on remarqué que souvent le devoir français qui s'inspire d'une réalité humble et familière *intéresse peu*, tandis que le sujet fictif, voire fantastique, purement imaginaire en tout cas, et parfois livresque, passionne ? Nous l'avons, pour notre part, éprouvé plus d'une fois.

Et puis, l'on peut se demander dans quelle mesure il est bon,

dans l'intérêt même de la culture intellectuelle et morale chez l'enfant, de n'attirer son attention et de n'exercer son esprit que sur les vérités d'expérience les plus banales et les plus communes. Sans trop élargir le débat, nous voulons seulement indiquer ce qu'on risque à méconnaître le rôle immense que joue l'imagination dans la vie de l'esprit, surtout chez l'enfant. Bien plus que l'adulte, l'enfant vit essentiellement d'imaginations, rêves ou chimères, et ces imaginations sont pour lui des réalités aussi vivantes, aussi sincères que celles de la vie quotidienne. Des unes, l'enseignement du français et l'éducation générale doivent tenir compte autant que des autres, sinon ce serait réduire nos enfants à n'avoir pas de meilleure lecture littéraire que celle du journal, ni d'art plus précieux que la photographie, le journal et la photographie étant les expressions les plus sincères de la réalité et les meilleurs témoins de l'expérience.

Ces restrictions n'enlèvent rien à la valeur de la théorie que nous proposent MM. Weil et Chénin et surtout à l'intérêt des expériences qu'ils nous présentent. Elles ne tendent qu'à empêcher de voir dans cette curieuse tentative une méthode absolue et exclusive. MM. Weil et Chénin, d'ailleurs, semblent s'être rendu compte eux-mêmes du danger qu'il y aurait à généraliser. « *Cette méthode*, disent-ils (p. 253), *n'est pas exclusive*. Si elle est fondée sur l'observation, elle laisse sa part à l'imagination, à la fantaisie, au rêve : *elle admet à côté d'elle les autres genres de devoirs*, les sujets d'invention, où l'esprit rappelle et combine des souvenirs. »

Cet heureux correctif nous paraît d'autant plus naturel que les anciennes méthodes, si décriées aujourd'hui, ne méconnaissaient pas tout à fait la valeur de l'observation propre à l'enfant. Dans quelques-uns de ces vénérables recueils où la verve de MM. Weil et Chénin s'est divertie aux dépens de certains sujets aussi contraires au bon sens qu'à la vérité, on en relèverait beaucoup qui s'inspirent strictement de l'expérience la plus élémentaire [1]. En voici un choix auquel MM. Weil et Chénin, je pense, ne trouve-

1. Nous empruntons ces indications à trois recueils, l'un de 1876, l'autre de 1896, le troisième de 1905, tous les trois fort répandus dans l'enseignement primaire et secondaire.

raient rien à redire : *Portrait d'un enfant gâté; — portrait du moqueur; — un acte personnel de charité; — un trait observé de piété filiale; — portrait du paresseux; — le facteur rural; — une journée de vacances; — votre vie en hiver et en été; — une fourmilière; — les chiens; — le thermomètre; — la montre; — le papillon; — votre petit jardin d'enfant; — la première neige; — un oiseau égaré en classe; — retour à la maison de famille; — la halte d'un régiment au village; — départ des hirondelles; — une troupe d'oiseaux de passage*, etc. Et parmi les descriptions rendues possibles par la familiarité et l'accoutumance aux élèves d'une même région ou d'une même ville : *la Touraine et les rives de la Loire; — les rochers de la Creuse; — les Champs-Élysées d'Arles*, — sans oublier (déjà, en 1876!) la composition d'après l'image : la *Cène* de Léonard de Vinci.

Il paraît donc facile de s'entendre pour faire collaborer désormais la fantaisie et l'observation, l'imagination et l'expérience, dans les sages limites où les unes et les autres ne retiennent que ce qu'il y a de pittoresque, d'intéressant ou d'utile pour l'enfant dans la vie, mais toute la vie, au sens le plus large du mot, et non l'existence quotidienne, bornée, *souvent mal sentie*, *quelquefois ignorée*, où se meut l'âme imparfaite d'un écolier.

*
* *

L'une des plus précieuses nouveautés que nous apporte le livre de MM. Weil et Chénin est la théorie de l'enseignement par l'image, avec les indications pratiques qui la complètent. Sentant eux-mêmes combien « l'expérience de l'enfant, — vision des choses ou sentiments intimes, — reste limitée », combien « la vie, l'humanité, la nature le dépassent de toutes parts », les auteurs proposent de compléter l'observation personnelle de l'écolier par des documents figurés, et de faire travailler son esprit non plus sur une matière à développer, mais sur une image à décrire.

Cette méthode, profondément originale, a soulevé déjà quelques critiques, qui ont été présentées ici même, et sur lesquelles les auteurs reviennent avec une bonne foi et une netteté absolues. Pour notre part, il nous semble qu'il reste bien peu de réserves

à faire, après ces explications. Ce qui déconcerte et embarrasse, au premier abord, le professeur accoutumé à l'ancienne méthode, ce sont les difficultés pratiques d'exécution. Où se procurer les reproductions d'œuvres à la fois vivantes et artistiques, reproductions en couleurs, parce que plus conformes à la réalité, — et comment les choisir? MM. Weil et Chénin indiquent les collections que tout le monde peut utiliser; ils établissent un choix de tableaux vraiment appropriés à l'expérience de l'enfant, et groupés suivant un ordre méthodique, analogue à celui des sujets d'observation directe; ils font mieux que de les signaler, ils en reproduisent, dans leur livre, quelques-uns des plus caractéristiques et nous donnent les curieuses interprétations de leurs élèves. Les bonnes copies qu'ils citent et les résumés qu'ils font des autres devraient encourager, ce nous semble, tous les maîtres à tenter avec leurs élèves une expérience aussi féconde.

Peut-être subsistera-t-il sur l'efficacité de la méthode quelque hésitation qui tient, cette fois, non plus au procédé, mais à la nature des tableaux adoptés. Plus que les paysages et plus que les portraits, les sujets de genre s'imposeront au choix des professeurs. Or si la peinture de genre a produit quelques chefs-d'œuvre incontestables, de combien de banalités puériles, de combien d'anecdotes douteuses ne s'est-elle pas rendue coupable, surtout dans les sujets où l'enfant, sa vie, ses sentiments, son entourage, occupent une place prépondérante? Cet écueil a été aperçu par MM. Weil et Chénin. Peut-être montrent-ils une confiance un peu optimiste dans le goût et dans le tact avec lesquels certains éducateurs pourront l'éviter. La chromolithographie pour almanachs risque de faire fureur dans quelques classes; et s'il fallait compter sur les productions de ce genre pour réveiller chez l'enfant le sens de la vie et corriger les écarts de l'imagination, le remède, avouons-le, serait pire que le mal.

*
* *

On trouvera enfin dans le *Français de nos enfants* un essai très personnel de systématisation, pour coordonner toutes ces nouveautés pédagogiques et les faire collaborer à l'enseignement de la composition française suivant une progression d'ensemble.

Traçant un programme provisoire, applicable aux classes du premier cycle, les auteurs montrent comment, pour chaque sujet accessible à l'expérience personnelle de l'enfant, on peut faire marcher de pair les textes littéraires appris en leçons ou expliqués en classe, la composition d'après l'image, enfin l'exposé écrit d'après une observation directe. Exposés et compositions, dans ce cas, viendront à l'appui des textes et en illustreront pour ainsi dire la matière vivante. Le plan tracé par MM. Weil et Chénin ne se donne que pour un exemple; et toute liberté est laissée, bien entendu, à l'initiative du maître pour en compléter ou en renouveler les éléments.

*
* *

L'impression d'ensemble qui se dégage de ce livre c'est un effort sincère et original pour rendre à la composition française, même élémentaire, — surtout élémentaire, — la valeur éducative qui lui fait trop souvent défaut. Aux exercices artificiels, aux formules purement verbales, aux *recettes* traditionnelles, substituons une interprétation directe, simple et sincère des réalités accessibles à l'enfant; des réalités les plus humbles, les plus familières, êtres et choses, élevons-nous par degrés jusqu'aux premières notions de la vie morale ou sociale, et, après avoir appris à l'enfant à voir, apprenons-lui à réfléchir ou à se souvenir. Voilà, nous semble-t-il, à quels termes essentiels on peut ramener la pensée des auteurs. Nul doute qu'elle ne rencontre, parmi les maîtres d'aujourd'hui, le plus sympathique accueil. On nous permettra, cependant, d'avoir prévenu un abus possible, une déformation de la méthode : en revendiquant les droits trop méconnus, en rappelant les ressources certaines de l'imagination juvénile, nous plaidons, nous aussi, la cause du *Français de nos enfants*.

ÉDOUARD MAYNIAL,
Professeur au Lycée de Rouen.

Une Vocation d'artiste.
La Jeunesse de J.-J. Henner.

La pieuse Alsace, attentive à commémorer la gloire de ses fils, inaugurait naguère, au village de Bernwiller, près d'Altkirch, un monument en l'honneur du grand peintre Jean-Jacques Henner. A cette occasion, la *Revue Alsacienne illustrée* a publié, sur la vie et l'œuvre du maître, une étude de M. S. Rocheblave, dont nous plaçons aujourd'hui une partie sous les yeux de nos lecteurs. Une leçon de volonté s'en dégage, en même temps qu'une peinture de la vie alsacienne, à l'époque française, si proche encore de nous. Nous remercions M. le Dr Bucher, l'éminent directeur de la *Revue Alsacienne*, d'avoir bien voulu nous accorder gracieusement le droit de reproduire ces intéressantes pages.

L'enfance d'Henner. — Le milieu alsacien.

Les Henner, simples paysans, étaient l'honneur et la probité mêmes. Le père du peintre, Georges-Guillaume Henner, né le 26 janvier 1772, mort le 9 décembre 1843, était cultivateur. Il habitait le village d'où sa famille semble avoir été originaire, Bernwiller (canton de Cernay, arrondissement de Belfort, département du Haut-Rhin). Les enfants furent nombreux à son foyer. Vint d'abord Marie-Anne, née en 1819 ; Ignace, né en 1812 ; Séraphin, né en 1815 ; Madeleine, née en 1809 ; Grégoire, né en 1823. A ces cinq enfants vint s'ajouter, en 1829, le surcroît inespéré d'un autre garçon qui sera notre Jean-Jacques [1].

---

1. L'extrait de naissance porte qu'il naquit le 5 mars 1829, à onze heures du soir. Le père est qualifié de cultivateur. Ont signé comme témoins : Jean-Baptiste Cron, instituteur primaire, et François-Joseph Dietmann, cultivateur.

Ni le père ni la mère n'étaient jeunes quand le cercle de famille se compléta ainsi. Georges-Guillaume était dans sa cinquante-huitième année et sa femme, Madeleine Wadel, dans sa quarante-septième. Mais ce dernier-né fut, comme il arrive souvent, le mieux accueilli de tous et le plus choyé. Pourtant, son enfance vit la gêne et le souci au foyer. Un oncle, engagé dans de mauvaises affaires, avait grevé le ménage paternel. Et l'honnête père luttait, faisait tête à l'infortune, maintenait et relevait graduellement la situation. Quand il succomba à la tâche, en 1843, ayant autour de lui tous ses enfants (sauf Ignace, mort au séminaire de Fribourg en 1834), il put contempler avec satisfaction la vaillante famille qui marchait sur ses traces, filles actives et ménagères, garçons laborieux et pleins de cœur. Et il dit en patois alsacien à Séraphin, dont le rôle de mentor s'annonçait déjà : « Le petit est intelligent, — son œil désignait Jean-Jacques — il faudra le faire éduquer ». Séraphin promit, et jamais parole ne fut mieux tenue [1].

Or, en 1843, le « petit » était déjà placé en bonnes mains, et sa vocation, pressentie par son premier maître de dessin, commençait à s'accuser de manière à ne laisser sur ses aptitudes aucun doute. Bref, il suivait, depuis l'automne de 1841, les cours du collège d'Altkirch. Sa bonne étoile voulut qu'il trouvât, parmi ses professeurs, l'excellent dessinateur Charles Goutzwiller, alors au début de sa carrière. Goutzwiller, né à Altkirch en 1819, n'avait que dix ans de plus que son élève. Il n'était pas encore marié. Ces deux circonstances expliquent l'intimité qui se forma, dès le début, entre le maître et l'élève et les rapports étroits qu'Henner entretint toute sa vie avec toute la famille de son maître, sa femme, puis sa fille, son gendre et sa petite-fille. Après avoir peint maintes fois Goutzwiller, il devait exécuter le portrait de sa femme, puis Mlle Goutzwiller en communiante; puis peindre celle-ci après son mariage avec M. Andry et enfin sa fillette Jeanne (aujourd'hui Mme Keck). Nul n'eut le pinceau plus reconnaissant.

---

1. Séraphin Henner, né le 30 juillet 1815, mourut le 22 mai 1894. Ignace était mort en 1834; Madeleine en 1852; Grégoire en 1890 et Marie-Anne en 1893, à l'âge de quatre-vingt-quatre ans. Un dessin d'Henner, à la mine de plomb, représente sa sœur Marie-Anne l'année même de sa mort.

Charles Goutzwiller a raconté lui-même, dans son ouvrage : *A travers le passé, Souvenirs d'Alsace*, comment il connut l'élève dont la gloire devait plus tard rejaillir en partie sur lui-même :

« Vers la fin d'octobre de l'année 1842 (exactement 1841), je reçus la visite d'un grand jeune homme à l'air doux et timide (c'était Séraphin), tenant par la main un petit garçon d'une douzaine d'années (exactement douze ans et demi), vêtu d'un veston et d'une culotte de velours brun, tels que les portaient alors les enfants de la campagne. Cet enfant aux cheveux blonds et aux yeux bleus, avait le front très proéminent, signe d'une forte volonté. Son regard voilé et profond semblait cacher l'énigme d'une destinée peu vulgaire. Il s'appelait Jean-Jacques Henner... »

Le portrait est exact. On reconnaît ce front bombé puissant, têtu, qui caractérisait le visage d'Henner, avec cet œil d'un bleu doux, clair comme une eau profonde, signe de race chez l'Alsacien pur sang. Tel se montre déjà le futur peintre dans deux petits portraits à l'huile qu'il fit de lui-même entre la dix-huitième et la vingtième année. L'un d'eux (tous deux sont à Bernwiller), daté de 1847, est d'une gracieuse naïveté.

Jean-Jacques ne passa que trois ans au collège d'Altkirch, de 1841 à 1844. On a raconté souvent de quels persévérants efforts l'élève paya ces trop courtes études. Il y a deux bonnes lieues de Bernwiller à Altkirch. Par tous les temps, le petit collégien les faisait, soir et matin. Parfois, cependant, si les routes étaient impraticables en décembre, il couchait chez le boulanger Landwerlin, où il avait, entre les classes, le gîte et la pâtée. Quoiqu'il s'appliquât aux classes, il ne reçut, en si peu de temps, qu'une instruction sommaire. Du moins soupçonna-t-il tout ce qu'il avait à apprendre. L'antiquité, vaguement indiquée à sa culture primaire, fut plus tard l'objet de sa curiosité. Quand il attrapait une notion sur elle, il la piquait en note, parmi ses dessins. Il y a quelque chose de touchant à relever ainsi, entre deux études de nymphes, au temps où il était de l'Institut, cette ligne : « 300 (ans avant J.-C.) Théocrite, poète bucolique; 500, Héraclite, philosophe grec qui riait toujours ».

Son principal succès, au collège, consista dans des prix de dessin, obtenus avec une supériorité remarquable. Un crayon

de 1844, conservé par la famille, représentant des vaches à l'étable, atteste déjà une grande adresse d'imitation et, dans la facture, quelque chose de fort et de doux.

En automne 1844, la famille, mue par sa foi en l'avenir de Jean-Jacques et résolue à tous les sacrifices pour l'assurer, envoya le petit artiste à Strasbourg, pour y suivre les cours de Gabriel Guérin. Nous avons dit ailleurs[1] ce que furent les Guérin pour l'art à Strasbourg, quelque chose comme les Devosge à Dijon. L'un des Guérin, Christophe, avait fondé en 1820 cette école gratuite de dessin d'où devaient sortir, sous lui ou sous ses fils, deux générations d'artistes alsaciens, Brion et Jundt, Haffner, Théophile Schuler, Touchemolin et vingt autres. A sa mort, en 1832, Gabriel lui succéda et continua le soir, de 6 heures à 8 heures, cet enseignement, d'autant plus dévoué qu'il était plus désintéressé. Jean-Jacques prit donc place, à quinze ans et demi environ, dans cette « académie » privée, véritable école des beaux-arts au petit pied. Son tabouret voisinait avec celui de Lix. Il se lia tout de suite avec ce joyeux compagnon, improvisateur d'une verve facile, dont Henner gardait mainte composition dans l'atelier de la place Pigalle, en souvenir de leur longue camaraderie.

Gabriel Guérin était un bon maître, imbu de fortes études. Il avait été élève de Regnault; ses académies, qu'il avait rapportées de Paris, peuvent assez bien donner une idée de sa manière. Nous en avons retrouvé une parmi les académies anciennes d'Henner; probablement elle lui fut donnée en souvenir par Guérin lui-même ; « Gabriel Guérin, 1812, élève de M. Regnault ». On y voit un dessin élégant et noble de silhouette, avec des tailles et des hachures nombreuses, délicates, caressées. Un certain moutonnement de lumière sur les muscles, je ne sais quelle morbidesse jointe à des accents ressentis, tel était son style, le « style Regnault ». Henner apprenait avec lui la grâce, dans un grand style académique déjà disparu; avec Goutzwiller, il avait appris la conscience, l'exactitude scrupuleuse et solide. Ces deux enseignements se rejoignaient sans se détruire. Chacun déposa quelque chose dans l'âme plastique du jeune élève. Puis vint, avec Drolling,

1. *Le Mois littéraire et pittoresque* (septembre 1904), étude sur les musées de Strasbourg, p. 280.

à Paris, une troisième et beaucoup plus longue, beaucoup plus profonde éducation.

Quand commença cette dernière? La date de 1847, généralement adoptée, paraît inexacte. Parmi les académies conservées à Bernwiller, l'une porte cette date : « 1846, atelier Drolling, Julie Billi modèle ». Henner était donc à Paris, chez Drolling, un peu avant 1847, probablement vers octobre 1846. La mort de Gabriel Guérin, survenue en 1846, avait dû hâter cette décision. Quoiqu'un troisième Guérin, Jean-Baptiste, se fût trouvé à point pour continuer le second, la famille d'Henner jugea sans doute, et avec raison, qu'un troisième noviciat provincial était superflu. Elle n'hésita donc point à franchir le grand pas, on devine au prix de quels sacrifices! Henner ne parlait de ce temps que les larmes au yeux. Quelle affaire, pour de simples paysans, que l'envoi d'un si jeune homme — dix-sept ans et demi — et si timide, si gauche, dans la capitale! Mais les exemples de Heim, de Drolling, tous deux Alsaciens, tous deux de l'Institut, leur donnaient du courage. Si Jean-Jacques allait devenir un autre Heim, un second Drolling! En rêvant ainsi, Séraphin se croyait trop ambitieux pour son Jean-Jacques; en réalité, il était trop modeste.

Le jeune homme, d'ailleurs, mordait si bien à son art, qu'entre temps il s'était mis à la peinture tout seul et comme en se cachant. De bric ou de broc, il s'était procuré des couleurs. Au collège d'Altkirch, il avait entendu parler de « terre de Sienne ». Quelle drogue lui donna-t-on? Tant il y a qu'il peignit, et que son premier morceau, fièrement daté de 1845 (il avait seize ans), est surprenant de sincérité et de vérité naïve. Son « Vieux menuisier[1] » (Jean Hermann, un artiste à sa manière) est représenté à miracle, avec sa figure boucanée, son bonnet de coton à mèche rabattue, ses lèvres rentrées sur ses gencives démeublées et son œil perçant. Le coloris des blancs et des bruns est déjà trouvé : Henner est coloriste et harmoniste de naissance. Voilà le premier point de départ de notre peintre. Le second point de départ, définitif celui-là, sera le prix de Rome. Mais qu'il est encore loin et que d'efforts pour y atteindre!

1. Aujourd'hui au Petit-Palais, à Paris, salle Henner.

Henner à l'École des Beaux-Arts. — Douze années d'efforts. — Le prix de Rome (1858).

On se représente malaisément, quand on n'a pu les suivre à la trace, les prodiges de volonté que dut accomplir Henner, pour arriver à ce prix de Rome d'où devait dépendre sa carrière. Quant à la famille, sa foi eut quelque chose de primitif et d'héroïque. Ce n'est pas trois ans, cinq ans, que dura cet apprentissage : c'est douze années entières ! De l'automne 1846 à septembre 1858 ! Henner, arrivé à Paris à dix-sept ans et demi n'en devait rapporter son premier laurier qu'à vingt-neuf ans et demi. Entre temps, il est vrai, il fit des haltes en Alsace. L'une d'elles, très prolongée, lui fut aussi très salutaire et prépara le succès définitif. La trace de l'artiste est difficile à suivre jusqu'en 1854; néanmoins, on peut en poser les jalons. A partir de 1854, la correspondance avec Goutzwiller sert de fil conducteur. Elle est infiniment précieuse, et sa publication intégrale est à souhaiter.

Suivons d'abord les étapes du jeune rapin à l'atelier Drolling et à l'école de la rue Bonaparte.

Henner est admis à l'École des Beaux-Arts, section de peinture, le 7 avril 1847. Son bulletin de présentation est signé par Drolling. Il est conçu suivant la formule : « Je réponds de la bonne conduite de ce jeune homme et je déclare qu'il est en état de concourir aux places [1] ». Donc Drolling l'avait déjà vu à l'œuvre. Jean-Jacques concourt aussitôt. Il est classé trente-huitième. Il a conservé son dessin : « Mon premier concours des places à l'École des Beaux-Arts, mars 1847. Dubosc, modèle ». Notons que son premier modèle fut ce célèbre Dubosc, dont le sculpteur Crauk a fait le médaillon et rédigé les souvenirs : *Soixante ans dans les ateliers des artistes.*

En 1849, « novembre, Blondel professeur », Henner dessine d'après l'antique; en 1850, janvier, il est corrigé par David d'Angers (le Faune flûtant, antique); en 1850, mois de mars, au concours des places, atelier Drolling, il est classé vingt-quatrième. En 1851, au concours des places (Dubassé, modèle), il est classé dixième. C'est son plus haut rang. Un autre concours, non daté,

1. Registres de l'École. Élèves peintres, f° 283.

nous le montre douzième, etc. Depuis quatre ans, il n'a guère avancé. Il n'a pas, décidément, la bosse des concours. Enfin, en 1852, le 25 mai, voici sa première récompense inscrite aux archives de l'École : troisième médaille de dessin d'après nature; rien en 1853; le 24 mai 1854, deuxième médaille de dessin d'après nature[1]. Maigre résultat de sept années de labeur!

Une année s'écoulera encore avant qu'il puisse affronter sérieusement le concours pour le prix de Rome. Ce concours lui-même, il le subira deux fois inutilement; et c'est la troisième fois seulement, — n'en déplaise aux biographes romanesques, — qu'il emportera le prix, d'ailleurs avec une éclatante supériorité.

Maintenant, écoutons ses confidences à Goutzwiller. Celui-ci lui avait conseillé, pour se faire la main, d'exécuter une copie à son choix. Henner, chose remarquable, va tout droit à Prud'hon et choisit le Christ en croix[2]. Pendant qu'il besogne au Louvre, de hauts fonctionnaires alsaciens passent et l'encouragent : un ancien préfet, M. Durckheim; un député, M. Migeon, etc. Mais cette copie coûte temps et argent. Qui la lui achètera? Il espère un peu du gouvernement; mais quoi? il n'est pas connu. Et, quoiqu'il juge sa copie très bonne, — « on n'en fait pas souvent de pareilles » — il conclut tristement : « Je le vois de plus en plus, que le talent ne suffit pas; on a beau avoir du mérite, quand on n'a pas de protections, on a de la peine à se tirer de la fange » (9 août 1854). Là-dessus, le bon Goutzwiller écrit, *motu proprio*, au ministre, on devine avec quel résultat. Henner est inquiet, car « c'est la dernière année de subvention de son département ». Il voudrait avoir de l'ouvrage payé, au lieu de « s'humilier à faire une nouvelle demande, comme quelqu'un incapable de subvenir à ses besoins ». Ce qui l'irrite, c'est l'ineptie avec laquelle sont distribuées les commandes, sur des recommandations plus ineptes encore. Sur ces entrefaites, sa subvention est renouvelée au Conseil général; remis en selle, Henner déclare qu'il redouble d'acharnement et qu'il « ira jusqu'au bout » (2 décembre 1854).

En février 1855, on le voit faire des efforts désespérés pour se

1. Ces deux morceaux furent envoyés à Goutzwiller et sont aujourd'hui chez sa fille, Mme Andry, à Coincy (Aisne).

2. Aujourd'hui dans l'église d'Altkirch, transept de gauche.

procurer une petite clientèle et assurer le lendemain. Des amis, peut-être Goutzwiller, le mettent en rapport avec une femme de mérite, Mme Hommaire de Hell, veuve d'un explorateur distingué (né à Altkirch en 1812, mort à Ispahan en 1848), et l'une des gloires de sa petite ville. Mme de Hell s'occupait alors de la rédaction des voyages de son mari et de leur illustration. Jules Laurens, qui avait suivi celui-ci en Perse, était chargé de la partie artistique. Il offrit de l'ouvrage à Henner. Mais il fallait savoir la lithographie! Qu'importe? Henner l'apprendra. Et il s'y met. « Cela ne va pas trop, mais ça ira... » (avril). En mai : « La lithographie va. Je vais commencer un théâtre persan, avec une foule de monde. J'ai fait deux têtes de Persans. Pour la première fois, M. Laurens a été très content... »

Il peut donc, tant bien que mal, joindre les deux bouts. En même temps, il découvre les lacunes énormes de son instruction générale et il se jette à corps perdu dans l'étude, car ses visées se font chaque jour plus hautes, et la conscience de sa vraie valeur grandit tout à coup, lumineuse et forte, chez l'ancien paysan. Ceci est admirable. Citons :

« Je travaille plus que jamais... Je n'avais aucune notion sur les habitudes, les mœurs de chaque peuple; je mettais vaguement des costumes grecs et romains, à tort et à travers, sans goût; de sorte que mes compositions, assez fortes de couleur et d'exécution, manquaient complètement de goût et de style... Aussi, maintenant je fais des fouilles; j'ai un grand album dans lequel je fais des croquis et des calques... J'étudie Winckelmann. Je calque des dessins de vases grecs, je prends des notes, j'étudie la manière de composer des anciens, qui étaient toujours simples. Les groupes sont calmes, et moi, au contraire, je suivais toujours de préférence les grands maîtres modernes, surtout les coloristes. Je faisais des mouvements exagérés manquant de goût. Je mettais de l'architecture mauresque dans des sujets romains ou grecs et réciproquement, ce qui me semblait le plus joli, sans savoir... Maintenant j'étudie tout cela; je travaille la moitié de la nuit; aussi ne suis-je pas étonné de ce que je n'ai pas été reçu au concours du grand prix, auquel j'avais, je puis vous l'avouer, droit de prétendre. Quant à l'exécution, c'est-à-dire sous le rapport du dessin et de la couleur, ce changement

me vient de ce que j'ai eu des conseils d'un grand maître (Cogniet? Ingres?) qui me secoue rudement, et j'en profite, car je veux arriver quand même; et vous qui avez guidé mes premiers pas, j'ai encore le droit de vous demander vos conseils. Dites-moi de travailler, car jusqu'ici je n'ai encore eu que des succès d'écolier qui sont bien au-dessous de moi. Je ne m'y trompe pas, car je regarde cela comme rien. Cette année, je veux être reçu en loge, je le veux, il le faut. Jusqu'ici je n'ai fait que le désirer, je n'ai pas osé, ou plutôt je n'ai pas su faire voir ce que je savais. J'étais timide de ma nature, et, dans les concours, il n'y a rien de plus pernicieux. Mais je sens de plus en plus qu'il y a de l'étoffe en moi dont je n'ai pas fait usage. Il est encore temps; j'en ai perdu beaucoup il est vrai, mais point par paresse ni par insouciance, mais parce que je ne me connaissais pas moi-même. Je ne savais ni ce que je pouvais faire ni ce qui me manquait. Se connaître soi-même, c'est beaucoup, pour ne pas dire tout... » (18 février 1855).

Mot profond, vrai mot de maître. Le voile de « brouillard » est maintenant déchiré. Henner sait, et il voit. Il va foncer sur l'obstacle avec une sorte de furie. Encore un effort..., plus que trois ans d'efforts!

En mai, il concourt pour la première épreuve du concours de Rome sur ce sujet : « Mort de Saphire, femme d'Ananie ». Il juge son épreuve faible. Elle est « écrasée par les autres, qui sont noires et remplies de couleurs brillantes et empâtées comme de la maçonnerie. Cela ne me fait rien d'être refusé : j'ai fait selon mon sentiment, et je suis content presque. Toutes les autres esquisses se ressemblent comme vêture et comme arrangement. Eh bien, je ne voudrais pas les avoir faites; la mienne paraît originale en ce qu'elle est simple (5 mai 1855).

« Faire selon son sentiment » et vaincre ses rivaux par la supériorité de l'œuvre sincère sur les ficelles d'atelier, voilà désormais l'idée fixe, l'idée juste. Même année, même mois, au concours d'académie peinte, Henner est encore battu, encore content et justement content : « J'ai été victime du sort au concours, mais non vaincu par mes concurrents, car, à l'avis de tous, ma figure était celle où il y avait le plus de vérité, et je ne voudrais pas en avoir fait aucune autre. Mais... elle manquait

d'aspect sculptural, elle était trop jolie et trop vraie de couleur; jusqu'aux poils, tout était d'une vérité banale, et elle était trop faite. A l'École, il faut qu'une figure soit taillée par plans et à peu près (toutes) sur le même moule. Eh bien! plutôt que de faire de la peinture autrement que je sens ou que je vois, je préfère faire mon *meâ culpâ* sur les concours et faire de l'art à mon point de vue, selon mon sentiment » (28 mai 1855).

Là-dessus, il apprend des « nouvelles intimes » du jugement. On le renseigne sur la façon dont se jugent les concours : indifférence des uns, absence des autres, favoritisme ou lâcheté chez les membres d'un jury toujours trop nombreux, sans unité de vues et surtout sans impartialité. Le malheureux, porté premier par un juge clairvoyant, avait « roulé » à travers toutes les places pour s'arrêter finalement à la dixième. Alors, révolté, écœuré, il n'eut plus qu'un désir : en finir, revoir son Alsace, son clocher, se reprendre, se « remonter le moral. Je n'y tiens plus! » Il écrit ceci en juin 1855. Il dut partir peu après. C'est, avant la lutte suprême, la halte féconde en pleine nature et sans maîtres enfin!

Pendant dix-huit mois au moins, il ne remet pas le pied à Paris. Ses projets? Il ne sait. L'incertitude l'accable. De Mulhouse, le 30 septembre 1855, il écrit à Goutzwiller : « Dans ce moment, je ne sais pas du tout ce que je deviendrai; non pas par découragement, mais par cette espèce d'abandon au sort dans lequel je me trouve ». Du moins, il ne veut pas être à charge aux siens. Aussi fier que pauvre, il cherche à gagner son pain. Et, peu à peu, il y parvient. Ici pourrait s'écrire, avec un peu plus d'espace et de documents, un curieux chapitre sur « Henner en Alsace, peintre de genre et de portraits » Marquons-en la place, en attendant.

Henner avait conservé, dans son cœur très chaud, un inaltérable souvenir à ses premiers protecteurs alsaciens. Parmi ceux-ci, il faut nommer M. Charles Clavé, avoué près le tribunal, qui lui fit faire aussitôt son portrait, ainsi que celui de sa belle et charmante femme, et lui procura plusieurs commandes. Il l'introduisit chez son frère, M. Gaspard Clavé, greffier, qui lui commanda aussi son portrait. Ceci se passait déjà en 1852. Lorsque Henner revint, en 1855, pour séjourner, il est à croire que le sous-préfet, M. Montaubin, qu'il portraictura aussi, se fit son

patron. De septembre 1855 à février 1857, nous voyons, par les lettres à Goutzwiller, à Zoegger, son camarade, le jeune artiste se faire une petit clientèle dans la région d'Altkirch et de Mulhouse. Relevons ici, à défaut de liste complète, ces premières œuvres, dont nous avons pu vérifier la date, entre 1847 et 1857: d'abord les portraits, puis les principaux tableaux de chevalet :

1847. Portrait d'Henner par lui-même; un second non daté, mais de la même époque. — 1848. Sa sœur Marie-Anne, petit, très gauche; son frère Grégoire, peint sur carton, en mauvais état. — 1850. Portrait de jeune homme, petit, serré (musée de Mulhouse). — 1851. Portrait de sa mère, en coiffe du pays, peinture plus large et déjà bonne. — 1852. Portrait de son ami Boehrer, à Altkirch; portrait de sa sœur Madeleine, sur son lit de mort; son frère Séraphin, en bretelles; son frère Grégoire, en garde républicain (date approximative); portraits de M. et Mme Charles Clavé, tous deux intéressants, avec des parties fines et fortes, dans le premier surtout. — 1854. Son frère Séraphin, vu de face, en blouse, peinture claire, d'une douceur et d'une clarté exquises. — 1855. L'abbé Hugard (le curé alsacien du musée du Luxembourg), serré et ferme comme un Holbein; portrait de M. Silbermann; portrait de M. Montaubin, sous-préfet d'Altkirch, représenté en uniforme, de profil, jusqu'aux genoux, morceau déjà remarquable de solidité, de finesse et de couleur, dans une gamme très difficile à traiter. — 1856. Portraits à Mulhouse (M. Bertelé notamment); deux portraits à Thann, trois à Riquewihr (M. Trimbach, Mlle Trimbach et M. Maillard); un à Altkirch (M. Lehmann), etc.

Les tableaux de chevalet ont ceci de particulier que, si on excepte le Christ en croix copié de Prud'hon, le Saint Louis de Gonzague (1854) de Bernwiller, et des Madeleine, des Saint Jérôme ou des *Ecce homo*, qui sont de pures compositions scolaires, ils traitent de sujets empruntés à la vie intime et familière, en toute sincérité. L'exemple le plus frappant en est dans la petite toile si saisissante, qui représente sa mère pleurant sa sœur morte (Madeleine, décédée en 1852). Quel sentiment grave, quelle douloureuse ferveur dans cette œuvre où Henner rejoint d'instinct les primitifs! Et, de même, combien attachant cet intérieur alsacien (1854), où l'on voit sa mère, sa sœur Marie-

Anne barattant le beurre, avec deux enfants du village groupés autour d'un poêle! Et cet autre intérieur, du musée de Mulhouse (1855), d'une si jolie naïveté, avec ses enfants et son chat! Enfin, le tableau qu'il donna pour une loterie en 1856 n'est-il pas charmant d'intimité? Une petite paysanne, en bonnet, se chauffe à un poêle de forme ancienne. A le voir, nous rêvons d'un Chardin alsacien.

Ainsi peignait-il à loisir, s'abandonnant à sa pente, loin des donneurs d'avis, commençant d'ailleurs à gagner aisément sa vie à ce métier ambulant. Mais l'ancien candidat au prix de Rome se réveilla un matin. L'ambition le mordit de nouveau, et il alla, comme il disait, « se retremper ». Il reparut à Paris, fin février 1857, et reçut quelques conseils de Cogniet, qui lui fit éclaircir sa palette. Il revint à l'atelier de Picot. En mai 1857, il concourait pour le prix de Rome, était admis et montait en loge avec le numéro 5. Le sujet était la Résurrection de Lazare. Son esquisse fit un très grand effet. « Mon Lazare se trouve debout, la figure recouverte d'un linceul. » Il ne remporte point le prix cette fois, mais se tint déjà très heureux de vivre trois mois, en loge, aux frais de l'État. Picot, cependant, le vieux Heim et Horace Vernet l'avaient remarqué et fondaient sur lui des espérances. Ces espérances ne furent point trompées. Enfin, au concours de 1858, Henner emportait le premier prix de Rome : la journée du 25 septembre 1858 le payait de douze années de lutte et, souvent, de misère. Tout le monde connaît, à l'École des Beaux-Arts, dans la salle des Prix de Rome, son Adam et Eve découvrant le corps d'Abel, l'un des meilleurs de la collection. L'acclamation fut, cette fois, unanime. Mais la tête ne tourna pas au solide Alsacien, et c'est avec une jovialité amusée, nuancée de fierté légitime, qu'il fit part de ce beau succès à son maître Goutzwiller :

(13 juin) « Le sujet que nous avons à traiter est Adam et Eve trouvant le corps d'Abel. Pas plus long que cela. Aussi M. Horace Vernet s'est mis à rire, quand il nous voyait attendre la dictée du programme... Quant à moi, je n'aurais pas pu choisir un sujet qui convienne mieux à ma nature. Ce qui ne veut pas dire que j'en fais un chef-d'œuvre. Mon Abel est couché tout le long du premier plan; Eve, à genoux, s'élance vers lui; Adam, au con-

traire, semble plutôt reculer, car il a deviné tout de suite, tandis qu'Eve pourrait encore douter... » — (4 sept.) « Me voilà entre les mains du sort... M. Horace Vernet était délégué à l'Académie pour poser les scellés... Le lendemain, je suis allé le trouver chez lui ; j'avais remarqué qu'il portait une attention particulière à mon tableau. M. H. Vernet m'a fort bien reçu et m'a affirmé que j'aurais le prix. C'est sa conviction... Maintenant les autres seront-ils de son avis? Lui prétend que oui, et moi j'ai lieu d'en douter. »

Après le succès (30 septembre) : « J'espère pouvoir vous embrasser sous peu. Vous ne vous seriez jamais douté qu'un de vos élèves aurait un jour le grand prix ! Et un grand prix comme il n'y en a pas beaucoup à l'École, car M. Vernet me l'a dit, qu'il n'y avait guère que celui de M. Heim qui marcherait avant le mien... »

Du même coup, Henner obtenait le prix Leprince, attaché au grand prix, soit une somme de mille francs. Avec la gloire, c'était le Pactole !

S. Rocheblave.

L'Enseignement primaire en Roumanie.

Le service de la statistique du ministère de l'instruction publique et des cultes de Roumanie vient de publier, sous le titre de « Recensement général des lettrés et des illettrés en l'année 1909 », un très important rapport en français sur l'enseignement primaire dans le royaume. L'occasion est excellente pour présenter aux lecteurs de la *Revue Pédagogique* un tableau d'ensemble de la législation et des institutions scolaires de la Roumanie.

Historique.

C'est en 1859 que les deux principautés de Valachie et de Moldavie furent réunies pour constituer l'état nouveau qui est devenu le royaume de Roumanie. Les écoles y étaient rares et misérables : dans les campagnes, un peu moins de 62 000 élèves, dont 475 filles seulement, recevaient, dans 1 988 écoles, quelques rudiments d'instruction; dans les villes et bourgs, où la situation était meilleure, on comptait 165 écoles, avec plus de 23 000 élèves, dont 6 000 filles. Mais l'immense majorité des enfants ne fréquentait aucune classe, les instituteurs savaient à peine lire et écrire; une loi organique s'imposait. Elle fut votée en 1864. A la même époque, Victor Duruy essayait, sans y réussir, d'établir chez nous la gratuité et l'obligation de l'enseignement primaire.

« Les législateurs de 1864 s'étaient laissé influencer par les discussions très vives engagées alors en Occident au sujet des principes de l'organisation de l'enseignement populaire, et en avaient adopté les plus larges et les plus libéraux [1]. » La loi de

1. Les passages entre guillemets sont empruntés au Rapport dont nous donnons l'analyse.

1864, et, deux ans après, la Constitution de 1866 consacrèrent donc la liberté de l'enseignement, qui existait déjà en fait dans le pays, et établirent un système d'instruction primaire publique dont l'obligation, la gratuité et la laïcité étaient les traits essentiels. Rien n'était plus beau, en théorie du moins, que cette charte novatrice; rien ne pouvait être plus prématuré dans un état encore incertain de son avenir, mal pourvu de cadres administratifs et de ressources financières. Aussi bien la loi de 1864 resta-t-elle à peu près lettre morte pendant longtemps; il n'en est pas moins intéressant de la connaître afin de pouvoir saluer en elle l'aïeule de notre législation de 1882.

Pratiquement, la situation de l'enseignement primaire en Roumanie progressa peu ou point dans la période de vingt années qui suivit la promulgation de la loi de 1864; quelques écoles nouvelles furent construites par les communes, particulièrement pour les jeunes filles, mais l'État ne subventionnait encore, en 1886, que 2107 écoles rurales, c'est-à-dire seulement 119 de plus qu'en 1865. Le corps enseignant restait médiocre : des écoles normales avaient été organisées, et la moitié environ des maîtres en fonctions en 1885-86 étaient passés par ces écoles, mais le traitement moyen de quatre cents francs alloué aux instituteurs n'attirait guère les sujets d'élite vers la carrière de l'enseignement. Quant aux bâtiments scolaires, ils étaient presque partout mal éclairés, mal aérés, mal chauffés : près de la moitié d'entre eux avaient été construits avec des branchages ou des pieux revêtus d'argile, et leur sol de terre battue, inégal et humide, était à peine abrité par un toit de tôle, de chaume ou de roseaux. Le résultat général de cet état de choses était, — malgré la diffusion relative de l'enseignement élémentaire dans les centres urbains, — que 81 p. 100 des conscrits étaient encore complètement illettrés vingt années après le vote de la loi établissant l'obligation de l'enseignement primaire.

La faillite de cette loi avait été mise en évidence en 1884 par M. Spiru Haret, le ministre actuel de l'instruction publique en Roumanie, alors inspecteur général des écoles, dans son rapport annuel sur la situation de l'enseignement. « La loi de 1864 », éclarait-il en substance, « est déjà si décrépite qu'il n'y a plus

personne qui ne reconnaisse la nécessité d'une réforme radicale. La cause en est que, sans être abolie formellement par aucune loi ultérieure, elle est en réalité complètement abrogée. Certaines de ses parties n'ont jamais été appliquées, d'autres ont été modifiées ou supprimées à l'occasion des budgets; les règlements destinés à expliquer la loi l'ont contredite... Dans ce chaos, la raison s'égare, les meilleures intentions périssent. Laisser durer un tel désordre serait tuer l'enseignement. Notre devoir est d'y remédier d'urgence. »

Un nouveau projet de loi fut donc élaboré et soumis en 1886 à la ratification du Parlement roumain. Ce projet organisait solidement l'administration centrale de l'instruction publique, le service de l'inspection et de la construction des écoles, ainsi que l'enseignement normal; il sanctionnait en outre les prescriptions relatives à l'obligation scolaire et, point capital, il augmentait les traitements des instituteurs. Il fut pourtant ajourné, et c'est seulement en 1893 et en 1896 que ses partisans réussirent à en obtenir le vote. Depuis, quelques retouches y ont été apportées, mais les dates de 1864, 1886 et 1896 peuvent servir à fixer les étapes essentielles de l'histoire de l'enseignement primaire en Roumanie.

Reste à savoir maintenant si, après quinze années, les règles excellentes posées en 1893-96 ont été mieux observées que celles qu'avait formulées la très belle — trop belle — loi de 1864.

Organisation actuelle.

Nous insisterons particulièrement sur les moyens employés par le législateur roumain pour assurer la fréquentation générale et régulière de l'école primaire, — pour empêcher que l'*obligation* inscrite dans le code ne reste un vain mot. La connaissance des mesures prises et des résultats obtenus pourra nous inciter à d'utiles réflexions.

« Tous les citoyens roumains, parents d'enfants âgés de sept à quatorze ans accomplis, sont obligés, sous peine d'amende, de les envoyer dans une école publique primaire. Là où le ministère le croit nécessaire, on peut obliger aussi les enfants de six à sept ans à suivre un cours préparatoire; on peut également

obliger à fréquenter l'école pendant une année supplémentaire ceux qui n'ont pas acquis une instruction suffisante avant l'âge de quatorze ans.

« Ne sont pas astreints à cette règle les parents qui prouvent que leurs enfants reçoivent l'instruction primaire en famille ou dans des institutions privées reconnues par l'État... Ils doivent, par contre, sous peine d'amende, présenter leurs enfants aux examens publics de fin d'année institués par l'administration. Les enfants qui échouent deux fois de suite à ces examens sont inscrits d'office dans les écoles publiques. »

Les amendes infligées aux parents qui n'envoient pas régulièrement leurs enfants en classe sont peu élevées, mais sont infligées sans appel et sont exigibles sans délai. L'instituteur les avertit et leur rappelle les prescriptions de la loi, qui établit une échelle d'amendes progressant de 0 fr. 10 à 0 fr. 25 par demi-journée d'absence non justifiée, sans que le total de ces amendes pour le même enfant puisse excéder quinze francs par an à la campagne et trente francs dans les villes.

« L'amende est recouvrée par le percepteur fiscal, qui a une remise de 50 p. 100 sur les amendes effectivement encaissées dans les dix jours qui suivent la décision qui les a infligées, et de 25 p. 100 sur celles qui sont encaissées dans les dix jours qui s'écoulent après cette première période. »

Les amendes sont versées à la Caisse des Écoles. En voici le montant total pour les quatre dernières années :

1906-07	227 268	francs.
1907-08	384 091	—
1908-09	304 556	—
1909-10	226 684	—

Ces chiffres prouvent d'une manière certaine que les autorités administratives, si longtemps indifférentes, ont maintenant le ferme vouloir de réaliser l'obligation scolaire. Cette réalisation est d'ailleurs graduelle et lente, le nombre des écoles primaires étant encore grandement insuffisant, surtout pour les filles, dans presque toute l'étendue de la Roumanie. La loi est donc appliquée, d'abord, en donnant la préférence aux garçons; et, parmi eux : 1° à ceux qui se sont inscrits de leur propre gré; 2° aux

plus jeunes frères en âge de fréquenter l'école; 3° à ceux qui habitent dans le voisinage de l'école.

On constate d'ailleurs que la résistance des familles aux prescriptions de la loi est en général aisément vaincue, du moins en ce qui concerne les garçons, partout où l'école est assez grande et fonctionne normalement. Il est plus difficile de triompher du mauvais vouloir des parents quand il s'agit des jeunes filles : c'est ainsi que, malgré des efforts considérables et des progrès déjà fort sensibles, il n'y avait encore, dans les écoles rurales de Roumanie, au cours de l'année scolaire 1909-1910, que 51 filles pour 100 garçons.

A côté de la coercition, des mesures nombreuses et variées ont été prises pour favoriser la fréquentation. Les maisons d'école sont devenues spacieuses et hygiéniques. La Caisse des Écoles distribue gratuitement le matériel, les livres et les fournitures scolaires, elle subventionne les cantines, elle entoure l'enseignement populaire d'une atmosphère d'ingénieuse sollicitude. Les écoles normales réorganisées, au nombre de dix, dont deux pour les institutrices, gardent maintenant leurs élèves six années et les préparent sérieusement à leur future profession. Quant à la situation matérielle du corps enseignant, elle a été considérablement améliorée : le traitement moyen des instituteurs est maintenant d'environ douze cents francs, le triple de ce qu'il était sous le régime de la loi de 1864. Le budget de l'enseignement primaire en Roumanie est d'ailleurs passé de 3 333 831 francs en 1880 à 9 368 831 francs en 1901, puis à 13 297 271 francs en 1910. Cette rapide progression est des plus significatives.

Ce qui est plus significatif encore, c'est la statistique des élèves qui fréquentent les écoles primaires publiques roumaines. En 1889, leur nombre total n'atteignait pas 177 000; en 1909; il était de 584 000; il avait donc plus que triplé en vingt ans.

Ces données, si intéressantes et si précises qu'elles fussent pour renseigner le gouvernement et l'opinion publique au sujet de l'application des lois nouvelles sur l'enseignement primaire, n'ont toutefois pas été considérées comme suffisamment concluantes.

Aussi le ministère de l'instruction publique a-t-il organisé en

1909 un recensement spécial de la population roumaine au point de vue de son degré d'instruction. Ce recensement a été effectué par les instituteurs en même temps que le dénombrement annuel de la population scolaire, qui leur est régulièrement confié. Il a porté exclusivement, comme il était naturel, sur les personnes âgées de plus de sept ans. Nous en transcrivons les résultats essentiels.

	RECENSÉS	SACHANT LIRE ET ÉCRIRE	ILLETTRÉS
	—	—	—
Hommes. .	2 631 166	1 424 994 (54,2 p. 100)	1 206 172 (45,8 p. 100)
Femmes . .	2 416 176	561 988 (23,3 —)	1 384 188 (76,7 —)
Totaux. . .	5 047 342	1 986 982 (39,4 —)	3 060 360 (60,6 —)

Le recensement général de la population en 1899 avait fourni les chiffres suivants : 1 034 597 personnes sachant lire et écrire, dont 785 120 hommes et 249 477 femmes. Un simple coup d'œil suffit à montrer, par comparaison, que le nombre des personnes sachant lire et écrire s'est accru dans cette période de près d'un million, et que l'instruction féminine, si longtemps négligée, a gagné un terrain considérable. Dans l'ensemble, la population « lettrée » de la Roumanie a donc progressé en dix ans du simple au double, exactement de 92 p. 100 : 81 p. 100 pour les hommes, 124 p. 100 pour les femmes.

Si ces résultats ont été sérieusement contrôlés, et rien ne nous autorise à en douter, il est permis de croire qu'aucune loi sur l'enseignement n'a jamais eu, dans aucun pays du monde, une influence comparable à la loi roumaine de 1896. Après la longue période d'indifférence et de torpeur qui avait suivi, en ce qui touchait l'enseignement du peuple, l'enthousiasme et les sursauts de 1864, cette loi nouvelle a en effet inauguré une ère d'activité méthodique, persévérante et vraiment fructueuse. Le gouvernement roumain tout entier, et particulièrement son ministre de l'instruction publique, M. Spiru Haret, un prophète que son pays a su comprendre, peuvent s'enorgueillir à bon droit de ce généreux réveil.

MAURICE KUHN.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Avis relatif aux épreuves d'histoire et de géographie de l'examen du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures. — Les aspirants et les aspirantes au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures sont informés que les programmes d'histoire et de géographie auxquels seront empruntés, en 1912, les sujets de compositions écrites, ont été fixés ainsi qu'il suit :

Histoire. — 1. Histoire de la Grèce depuis la première guerre médique jusqu'à la mort de Philippe de Macédoine. — 2. Le XVIIe et le XVIIIe siècles (1610-1789).

Géographie. — 1. La France et ses colonies; 2. l'Europe centrale (Allemagne, Autriche-Hongrie, Suisse); 3. L'Amérique du Nord.

Avis relatif au concours d'admission a l'école normale supérieure d'enseignement primaire de Saint-Cloud. — Les sujets des compositions écrites d'histoire et de géographie seront pris exclusivement, en 1912, dans le programme suivant :

Histoire. — Formations et progrès de la monarchie prussienne depuis l'avènement du grand-électeur Frédéric-Guillaume (1640) jusqu'à la mort de Frédéric II (1780); l'Angleterre de 1784 à nos jours; la Révolution française, de 1789 à 1804.

N. B. — On rappelle aux candidats que les questions posées à l'oral sur les matières non comprises au programme spécial peuvent porter sur les grands sujets d'histoire de l'antiquité.

Géographie. — France et colonies françaises. — Le bassin de la Seine. — Le Massif central. — L'industrie française. — L'Indo-Chine française. — Europe : La péninsule des Balkans. — Le royaume d'Italie. — La péninsule ibérique. — Pays hors d'Europe : L'Asie ottomane. — L'Empire chinois. — L'Afrique australe anglaise. — L'Australie. Géographie générale : Notions générales sur les mers et sur les côtes. — La navigation maritime. — Les combustibles dans le monde.

N. B. — A l'examen oral, des deux questions tirées au sort par

chaque candidat, l'une porte sur une des matières du programme, l'autre est prise en dehors.

Préparation aux examens supérieurs de l'enseignement primaire. — M. le Directeur de l'enseignement primaire ayant manifesté sa satisfaction au sujet de l'enseignement pédagogique donné depuis plusieurs années à la Faculté des lettres de l'Université de Dijon, les professeurs ont cru répondre à la fois aux vues de la direction et aux désirs du personnel de l'enseignement primaire du ressort en adoptant, pour la prochaine année scolaire, l'organisation suivante :

Tous les jeudis, *du 7 décembre au 9 mai inclus*, auront lieu à la Faculté des lettres *deux* séances consacrées, l'une (*à 9 h. 1/4*) à la pédagogie historique et géographique, l'autre (*à 10 h. 1/2*) à la psychologie et à la morale appliquées à l'éducation. Tout en s'adressant à un public plus large dont il s'agit de perfectionner la culture générale, ces cours viseront plus directement la préparation des divers concours dont le programme comprend ces matières (notamment des concours de l'Inspection primaire et du Professorat des Écoles normales).

Les conférences qui, pour chacun de ces deux enseignements, alterneront avec ces cours, seront consacrées : 1° à la correction des travaux écrits; 2° à des explications de textes faites par les professeurs d'histoire moderne et de philosophie de la Faculté et par les candidats aux concours ci-dessus mentionnés. Les textes pédagogiques seront choisis de préférence parmi ceux qui figurent au programme de l'Inspection primaire (le plus compréhensif à cet égard) et, s'il se peut, parmi ceux qui sont communs à plusieurs programmes. Les textes historiques seront pris surtout dans le programme du Professorat.

Les Amis de la Langue française. — Nous reproduisons ci-après, à titre de document, le manifeste publié par la ligue en voie de formation sous le titre — un peu compliqué — de : « Société Nationale pour la défense du génie français et la protection de la langue française contre les mots étrangers, les néologismes inutiles, et toutes les déformations qui la menacent ».

Il n'est personne peut-être qui n'ait remarqué combien nombreux sont les mots étrangers qui s'introduisent chaque jour dans l'usage. On en trouve partout : dans nos rues, à la devanture des boutiques, sur les voitures publiques, à la porte des hôtels et des restaurants, dans les lieux de plaisir, dans les journaux, dans les catalogues de magasins, dans les jeux de toutes sortes, dans les relations mondaines, dans les expressions de la vie élégante, dans les appellations et les diminutifs de l'intimité familiale, dans le langage du commerce et de l'industrie, dans la terminologie de la mécanique et des mines,

jusque dans les désignations de l'agriculture pour les races d'animaux, pour les semences et les instruments aratoires.

C'est une constatation que peut faire l'observateur le moins attentif. Elle s'impose à l'étranger dès les premiers pas qu'il fait dans Paris, et nous la trouvons affligeante pour l'amour-propre en même temps que pour l'intérêt national.

Quand nous allons chercher un mot à l'étranger, nous ne nuisons pas seulement à notre langue, dont nous altérons la physionomie et détruisons la régularité; nous abdiquons aussi un peu du génie de la France et de sa fierté en faisant l'aveu implicite de la supériorité du peuple auquel nous mendions ce terme.

Employer une expression étrangère, c'est la confession ou que nous n'avions pas la chose qu'elle signifie, ou que cette chose est de moins bonne qualité chez nous, puisque le synonyme exotique devient comme une épithète d'excellence, ou encore que le prestige exercé par le peuple dont nous prenons les mots est si grand pour nous qu'il nous fait paraître plus beau et plus brillant tout ce qui vient de lui.

Le préjudice moral que nous nous infligeons de ce chef se traduit nécessairement par un préjudice matériel, ainsi que le prouve l'augmentation croissante de nos importations d'objets fabriqués. Elle est l'effet de la désaffection des Français pour les produits de l'industrie nationale, comme cette désaffection résulte elle-même d'une diminution de notre estime pour notre propre génie. Et comment veut-on que les étrangers achètent nos marchandises quand ils nous voient dédaigner ce qui sort de nos mains, tout ce qui porte un nom français et une marque française?

Nous avons pensé qu'il était temps de réagir contre une tendance aussi fâcheuse, et c'est pour cela que nous avons songé à former l'Association des amis de la Langue française. Elle a comme but la défense du génie français et de la tradition nationale contre les influences qui pourraient les altérer; elle défend particulièrement la langue française contre l'introduction de vocables étrangers qui font tomber en désuétude des mots de vieille souche française; elle s'efforce, quand des expressions étrangères sont définitivement consacrées, de ramener à leur égard l'usage qu'avaient nos pères de prononcer et d'écrire à la française les termes qu'ils empruntaient à l'italien, à l'espagnol ou à l'anglais, de façon à ne plus mêler dans le discours français des sons et des syllabes contraires au caractère de notre prononciation et de notre orthographe.

Notre ligue s'attache à répandre dans toutes les classes de la société française la notion que l'intégrité de la langue intéresse notre patriotisme au même titre que celle du territoire; elle rappelle la longue domination de la langue française depuis le XIIIe siècle jusqu'à nos jours, apprenant à tous à en être fiers comme de notre plus grande gloire et de notre plus magnifique monument national; elle montre enfin que l'emploi toujours inutile de mots étrangers

dans la littérature, dans la presse, dans les usages mondains et dans la terminologie de l'industrie et des métiers porte atteinte au prestige de la France et cause ainsi, par contre-coup, un préjudice à notre puissance d'expansion et à notre commerce.

Nous faisons appel à tous les Français sans distinction, non pas seulement aux écrivains dont beaucoup déjà se conforment à nos idées, mais aux gens du monde, aux industriels, aux commerçants dont l'attention ne s'est pas éveillée sur ce point et qui, tous, peuvent servir la cause; nous faisons appel à tous pour que chacun, dans la mesure de ses forcés, prenne à tâche de défendre le patrimoine du pays.

Qu'ils luttent contre l'envahissement des mots étrangers, car c'est là le signe de notre soumission à des influences étrangères; qu'ils s'attachent à soutenir la vieille suprématie de notre langue, à conserver ce qui nous reste de traditions, à préserver ou à rétablir quelques usages de nos pères, à refaire à notre peuple une personnalité que d'autres cherchent à effacer, une âme qui soit vraiment française par la communion avec le passé et la claire conscience de nos destinées.

Henri Estienne était si indigné de ces mots intrus dont on gâtait la langue, qu'il faisait dire à l'un de ses personnages du dialogue sur le « Nouveau langage françois italianizé » :

« François Premier, roy digne de très célèbre et perpétuelle mémoire, lui qui avoit faict si heureusement fleurir en son royaume l'estude des trois langages, l'hébreu, le grec, le latin, estoit si jaloux de l'honneur du sien maternel, qu'il est vraysemblable que le meilleur marché qu'eussent eu les inventeurs de cet escorchement de langage, c'eust été d'avoir le dos escorché à coups de fouets. »

François Ier n'eût sans doute pas voulu aller si loin. Nous ne le voulons pas non plus. Nos intentions n'ont rien de menaçant ni d'agressif. Nous nous bornerons à développer les idées que nous venons d'exposer, à les propager par des conférences, par des communications à la presse et aussi par la publication d'un bulletin dans lequel nous rendrons compte de nos travaux et où nous rappellerons à nos compatriotes la gloire de la langue française et l'influence de l'esprit français sur le monde.

Très éloignée d'un sentiment d'hostilité contre l'étranger — ce qui serait la négation même du génie français — la ligue ne s'inspire pas d'une pensée de malveillance à l'égard d'aucune nation; mais elle constate que tous les peuples autour de nous ont tenté, dès longtemps déjà, de se fermer aux influences extérieures pour mieux dégager et développer leur personnalité nationale; elle estime qu'il est légitime de songer à notre tour à conserver intact un patrimoine héréditaire plus riche et plus précieux que nul autre.

Tandis que d'autres sociétés s'occupent aussi de la langue française pour remonter à sa source ou pour la répandre à travers le

monde, nous nous efforcerons, nous, de préserver ses belles eaux limpides contre tout ce qui en altère la pureté.

Nous convoquons à notre groupement, pour qu'ils nous aident et nous encouragent, tous les Français qui veulent se dispenser d'obéir à une mode dangereuse, persuadés qu'il y a aussi quelque élégance à parler français en français.

❦

L'Enseignement agricole et ménager. — A la distribution des récompenses du concours agricole de Jarnac, M. Vivier, président du Comice de l'arrondissement de Cognac, a prononcé un discours dont voici la péroraison :

« Avant de terminer, Messieurs, permettez-moi de profiter de la présence de M. Gélinet, préfet de la Charente, pour signaler à son attention les efforts constants que nous nous sommes appliqués à faire, dès le début de notre œuvre, pour encourager et récompenser spécialement l'enseignement agricole et ménager dans nos écoles primaires.

« Nous y avons été puissamment aidés, dès nos débuts, par l'inspecteur primaire d'abord, M. Dolidon, et aujourd'hui, par son successeur, M. Laval. Nous estimons que c'est là une entreprise éminemment utile. L'enseignement obligatoire ne sera fécond qu'à la condition de s'adapter aux milieux dans lesquels doivent se mouvoir les enfants dont l'instruction est confiée à l'instituteur ou à l'institutrice. Et c'est faute de quoi l'instruction primaire obligatoire, en France, n'a pas produit les résultats qu'on en attendait.

« Il faut soigneusement veiller à ce qu'il ne sorte pas de nos écoles de futurs déracinés. Et pour cela, il est essentiel pour l'avenir de la France que, dès l'école du village, on prépare de bons patriotes et de bons cultivateurs, aimant la terre des aïeux, la cultivant avec attachement, et de bonnes ménagères, adonnées aux soins de la ferme, telles qu'étaient jadis celles qui faisaient l'orgueil de nos intérieurs de campagne.

« Pénétré de ces vérités, le Comice agricole et viticole de l'arrondissement de Cognac a eu le constant souci de développer et de récompenser chez les maîtres et chez les élèves l'enseignement et les connaissances spéciales s'adaptant aux milieux ruraux.

« Là est la clef de la grosse question sociale du repeuplement des campagnes ! »

❦

Concours institué par la Société nationale d'acclimatation de France. — Afin d'encourager, chez les enfants, l'étude des sciences naturelles et de fixer leur attention sur les phénomènes de la nature, la Société d'acclimatation se propose de récompenser par des médailles d'argent, de bronze ou par des diplômes, les élèves des écoles primaires qui lui adresseront tous les ans, par l'intermédiaire de

leurs instituteurs, les meilleurs petits mémoires sur les animaux ou les plantes de leur localité, rédigés d'après leurs observations personnelles, et non d'après un livre ou un manuel.

Dans ce but, les enfants s'attacheront à observer, pendant le cours de l'année scolaire, un animal (vertébré ou invertébré) ou une plante, et *tiendront note sur un cahier spécial* de tout ce qui aura frappé leur attention relativement à l'objet de leur étude. D'après ces notes, ils rédigeront du mieux qu'ils le pourront un résumé de cent cinquante lignes environ.

L'instituteur qui voudra bien favoriser et diriger cette étude choisira, parmi les travaux qui lui seront présentés, les six meilleurs mémoires et les enverra, *avec le cahier de notes* qui leur aura servi de base, au secrétaire général de la Société d'acclimatation, dans le mois qui suivra la rentrée des classes.

Un jury, nommé par la Société d'acclimatation, examinera ces mémoires et décernera les récompenses; en outre, un panonceau décoratif sera remis à l'école ayant envoyé les six meilleurs mémoires pour chaque département où ce coucours aura été organisé.

Une souscription ouverte pour subvenir aux frais de ces concours constituera un fonds spécial qui, lorsque les ressources seront suffisantes, permettra d'allouer un jeton monnayable, en guise d'honoraires, aux instituteurs qui auront bien voulu s'occuper de diriger les travaux de leurs élèves dans le sens indiqué. Ce fonds, administré par le trésorier de la Société d'acclimatation, devra aussi pourvoir à constituer des livrets de caisse d'épargne pour les lauréats qui se seront particulièrement signalés à l'attention du jury. — Paris, 33, rue de Buffon.

Société d'hygiène de l'enfance. Concours de 1911. — La Société d'hygiène de l'enfance met au concours la question suivante pour 1911 : « *Les Cantines scolaires, leur utilité, que doivent-elles être?* »

Les manuscrits seront reçus jusqu'au 31 décembre 1911. Passé cette date, aucun mémoire ne sera admis. Ils devront être inédits et écrits en français, allemand, anglais, italien ou espagnol. Ils ne seront pas signés, mais porteront en tête une devise ou épigraphe reproduite sur enveloppe cachetée, contenant le nom et l'adresse de l'auteur. Tout auteur qui se fera connaître sera exclu du concours.

Les mémoires ne sont pas rendus : même non primés, ils deviennent la propriété de la Société et ne peuvent être publiés par leurs auteurs. Le Société se réserve de tirer des meilleurs travaux la matière d'une brochure de propagande et d'enseignement.

Les prix seront décernés en 1912, dans la séance publique annuelle. Ils consistent en médailles d'or, de vermeil, d'argent, de bronze, et en mentions honorables.

Adresser les mémoires, avant le 31 décembre 1911, au président de la Société d'hygiène de l'enfance, 10, rue Saint-Antoine, Paris (4e).

Mutualité forestière. — La Société forestière lorraine des Amis des arbres, dont le siège est à Nancy, poursuit un but des plus intéressants et exerce une action des plus bienfaisantes.

Grâce à elle, la surface boisée a augmenté en Meurthe-et-Moselle de plus de 3 000 hectares en vingt ans.

Ses moyens d'action sont les suivants : publication d'un Bulletin illustré, d'annales quinquennales; distributions de plants et graines; renseignements fournis à titre gracieux; organisation d'excursions dans les reboisements lorrains; encouragement à la création de scolaires forestières en vue de développer chez la jeunesse le goût et l'idée du reboisement, etc., etc.

Cette association sylvicole mène avec énergie une campagne très active pour le reboisement sur une grande échelle dans les trois départements lorrains.

Concours pour l'obtention des Bourses a l'École de Législation Professionnelle de Paris. — Le conseil supérieur de l'Enseignement à l'École de Législation Professionnelle vient de décider que le concours pour l'attribution des 20 Bourses fondées par l'État et les grandes administrations qui la patronnent serait ouvert le 1er octobre et clos le 25 du même mois.

Ces bourses d'études sont destinées aux jeunes gens (bacheliers ou non) qui, étant par leur intelligence et leur désir de s'instruire, aptes à profiter de l'Enseignement donné à l'École, ne seraient pas en mesure de faire face aux droits d'inscription. L'École de Législation professionnelle, fondée dans le même esprit et suivant les mêmes méthodes que l'École des Sciences politiques, prépare aux carrières libérales auxquelles cette dernière École ne prépare pas, notamment aux Contentieux et services supérieurs (Inspections et autres) des banques, des assurances, du Crédit Foncier, des compagnies industrielles, dont les situations sont nombreuses, honorables et rémunératrices (soit de 2 000 à 12 000 francs).

Son enseignement, qui comprend deux années (les cours ont lieu le soir), peut être réduit à un an pour ceux qui satisfont à certaines conditions inscrites au programme.

Les demandes de Bourses devront être adressées avant le 15 octobre au secrétariat de l'École, 16, rue de l'Abbaye, qui enverra sur demande le programme des cours et les renseignements complémentaires.

Revue de la Presse.

L'Éducation. Juin. — E. Blanguernon. *L'Enseignement de la morale à l'école publique.* — Une fois encore, voici traitée cette question tant débattue et sur laquelle le débat ne paraît pas près d'être clos. Cette question, M. Blanguernon l'étudie dans un esprit élevé et généreux. « Acceptant, comme des faits, nos lois d'une part et, de l'autre, notre diversité de croyances, il demande que l'école publique, destinée à tous les enfants, enseigne une morale capable d'être acceptée par tous, qui ne blesse aucune conviction et sur laquelle puisse venir se placer, comme sur une solide base expérimentale et rationnelle, l'édifice de la morale métaphysique et religieuse. » En fait, cette morale qui puisse être acceptée par tous, celle que J. Ferry appelait la « bonne et vieille morale de nos pères », est bien celle qui est enseignée dans l'immense majorité des écoles publiques; en fait, à l'école, on bannit de l'enseignement de la morale ce qui est contentieux. Mais ce fait, l'esprit de parti se refuse à le reconnaître. On discute sur des tendances et voilà pourquoi la discussion renaît sans cesse.

Revue universitaire. 15 juin. — A. Balz. *Chronique du mois.* — A propos du rapport de M. Couyba sur le budget de l'Instruction publique au Sénat, M. A. Balz examine les prétentions des adversaires des programmes de 1902. Il reconnaît que ces programmes comportent certaines retouches; il ne les tient pas pour intangibles. Mais il est prêt à lutter contre ceux qui voudraient faire des humanités gréco-latines, comme il y a cinquante ans, l'épine dorsale de tout l'enseignement secondaire. « Si les amis des lettres anciennes les aiment surtout contre les sciences et les langues vivantes, s'ils rêvent, sous prétexe de réformer la réforme, un véritable « chambardement » des programmes de 1902. s'il s'agit d'organiser un vaste mouvement de régression et de rétablir, au profit des humanités anciennes, des privilèges désuets et un monopole aboli, on ne saurait leur dire trop haut que ni les pouvoirs publics ni l'administration ne se prêteront à une pareille manœuvre. »

Revue bleue. 1er juillet. — J. Bédier. *L'Institut français des États-Unis.* — La Fédération de l'Alliance Française aux États-Unis a

conçu le projet de créer, à New-York, un Institut français chargé de familiariser, par une propagande permanente, les milieux américains avec la culture française. Une réunion a eu lieu le 14 juin 1911, au ministère de l'Instruction publique, en vue de pourvoir aux moyens de réalisation. Dans cette assemblée M. Bédier a exposé l'état présent des relations intellectuelles entre les États-Unis et la France et fait ressortir les raisons diverses qui rendaient désirable le succès de l'institution projetée.

La Revue. 1er juillet. — Mme B. Milliard. *L'Enseignement secondaire des Jeunes Filles.* — Il y aurait une crise de l'enseignement secondaire des jeunes filles, crise de croissance. Les établissements existants ne suffisent plus à recevoir une clientèle qui augmente sans cesse; d'autre part, les programmes ne répondent plus aux besoins d'une grande partie de cette clientèle : ils ne préparent à aucune profession définie, et les études n'ont pour sanction qu'un diplôme auquel n'est attaché aucun droit. Depuis trente ans que cet enseignement est organisé, les idées et les mœurs ont subi des modifications profondes. Mme Milliard pense donc que les programmes et les plans d'études de 1880 doivent être remaniés pour s'adapter à cette situation nouvelle.

Mercure de France. 1er juillet. — G. Batault. *Le problème de la culture et la crise du français.* — A propos des ligues qui se sont formées et des manifestes qui ont été publiés pour la défense des études gréco-latines, l'auteur de cet article fait ressortir ce qu'il y a de confus dans ce mouvement, combien les arguments des défenseurs des humanités restent imprécis et peu topiques. Toutes ces ligues, dit-il, sont « non seulement infécondes, inutiles et frappées de caducité avant même de naître, mais encore je les crois néfastes et désastreuses ». La raison? elle est bien simple : c'est que, pour vivre, un grand peuple doit se modifier et que la culture d'hier ne saurait être celle de demain : « Ou nous sommes capables de créer, à force de ténacité et d'efforts, une culture qui soit concordante aux nécessités de notre époque, ou nous disparaîtrons, et nous irons prendre notre place parmi les nations mortes qui furent grandes dans l'histoire du monde. »

M. P.

Bibliographie.

La femme de service à l'École maternelle. Rôle, qualités, conflits, règlements, par Mme L. Dès, inspectrice des Écoles maternelles, Paris, Nathan, 1911.

Voilà un excellent petit volume, bien composé, écrit avec précision et netteté et rempli de remarques fines et judicieuses. Dans son premier chapitre, Mme Dès établit la nécessité d'une femme de service à l'École maternelle, et définit le rôle qu'elle doit y remplir. La revue des travaux divers qui incombent à cette auxiliaire indispensable de l'école fournit à l'auteur l'occasion de rappeler sobrement les règles essentielles de l'hygiène du local, des vêtements et du corps qui doivent être sans cesse présentes à l'esprit des institutrices des écoles maternelles.

Mme Dès énumère ensuite les qualités que doit posséder la femme de service dont elle trace, pour ainsi dire, le portrait idéal, sans se dissimuler d'ailleurs qu'il n'est guère possible de rencontrer chez une même personne tant de qualités réunies. La troisième partie de la brochure est consacrée à l'étude des conflits multiples qui résultent des rapports constants que la femme de service entretient, soit avec ses collègues, dans les grandes écoles, soit avec les parents des enfants, soit avec ses supérieurs hiérarchiques, la directrice, les institutrices adjointes et la municipalité. Mme Dès fait à ce propos une critique parfaitement justifiée du mode actuel de nomination des femmes de service; elle montre que l'article 8 du Décret du 18 janvier 1887 qui porte que « la femme de service est nommée par la directrice avec agrément du maire et peut être révoquée dans la même forme » est d'une application difficile et que, la plupart du temps, il est tourné ou même violé ouvertement par les municipalités qui n'hésistent pas à disposer à leur gré, en faveur de parents d'électeurs influents, des places de femme de service. Le traitement que les communes offrent aux femmes de service en rémunération de leurs durs travaux est cependant, dans l'immense majorité des cas, véritablement misérable. Il est en moyenne de 400 francs par an !

Tout ce que dit Mme Dès au sujet de la responsabilité civile de la femme de service en cas d'accident est juste, mais reste nécessairement dans le domaine théorique; les tribunaux n'ont presque jamais eu, en effet — et il faut s'en féliciter — à se prononcer sur des

accidents mettant en jeu la responsabilité des femmes de service. (Mme Dès ne cite qu'une seule espèce.)

Enfin, dans la dernière partie de son opuscule, l'auteur indique la solution qu'il conviendrait, à son avis, de donner aux problèmes qu'elle a posés devant nous et elle donne en terminant aux directrices et institutrices d'écoles maternelles de fort utiles conseils, que toutes auront profit à méditer, en vue de prévenir et d'aplanir les conflits et difficultés de tout genre qui peuvent se produire dans les écoles à l'occasion de la femme de service.

J. L.

Histoire de l'enseignement primaire et populaire à Paris et dans le département de la Seine (Étude critique), par Ch. Drouard, Paris, André Lesot, 1911.

Est-ce bien un livre d'histoire qu'a voulu faire M. Drouard? C'est surtout l'époque contemporaine qui a retenu son attention. La période comprise entre Charlemagne et la Révolution n'occupe en effet que les vingt-deux premières pages du volume, alors que la fin du second Empire, depuis 1866, date de la nomination de M. Gréard comme chef du service de l'enseignement primaire de la Seine, et la troisième République remplissent les pages 97 à 239. Ne nous plaignons pas d'ailleurs de cette disproportion; l'ouvrage de M. Drouard gagne beaucoup en intérêt dès que l'auteur aborde le récit des événements auxquels il a participé, à des titres divers; ce sont presque des mémoires qu'il nous donne et, à la lecture de certaines pages, on sent l'ardeur des sentiments qu'ont éveillés en lui les faits qu'il retrace. D'ailleurs c'est moins pour raconter que pour prouver qu'écrit M. Drouard. Il semble bien qu'un des motifs qui l'ont poussé à composer son livre a été de tenter un retour offensif en faveur de l'enseignement mutuel, dont il regrette la disparition complète et pour lequel il plaide chaleureusement à maintes reprises.

M. Drouard paraît également avoir voulu dénoncer les tendances des jeunes générations d'instituteurs et nous faire part des inquiétudes qu'elles lui font éprouver. Il lui arrive parfois à ce sujet de se départir du ton calme et impartial qui conviendrait à un historien. Lui-même l'a bien senti et il s'en excuse dans sa préface : « Surtout pour la dernière période, écrit-il, pendant laquelle nous avons été mêlé d'une façon très intime aux événements, le recul n'est pas assez considérable pour que nous puissions garantir notre impartialité absolue. »

Le volume se termine par quelques pages de conclusions, de caractère pédagogique, qui ne se rattachent pas directement au reste de l'ouvrage, mais qui, en elles-mêmes, ne manquent pas d'intérêt. M. Drouard estime que la réforme la plus urgente à accomplir consisterait à « renforcer la vie de famille en diminuant l'intensité de

l'action scolaire ». Il apporte à l'appui de cette thèse un certain nombre d'arguments; on peut se demander cependant si le remède qu'il propose convient au mal qu'il veut guérir; il n'est pas sûr du tout, en effet, que le temps laissé libre par l'école sera consacré à la vie de famille. D'autre part M. Drouard voudrait voir la scolarité se prolonger jusqu'à dix-sept ou dix-huit ans, et sur ce point, croyons-nous, il rencontrera moins de contradicteurs. Quant aux autres réformes secondaires qu'indique M. Drouard, nous ne pouvons que les signaler d'un mot : il faudrait, selon lui, revenir, dans la mesure du possible, à l'enseignement mutuel, renoncer aux programmes « concentriques », organiser un véritable enseignement professionnel pratique, etc., etc. Les idées qu'il expose brièvement sur ce dernier point se rapprochent de celles qui ont guidé M. Siegfried, député, dans l'élaboration du projet de loi qu'il a récemment déposé sur le bureau de la Chambre.

J. L.

La Neurasthénie rurale, par le docteur Raymond Belbèze. Vigot frères, éditeurs [1].

Il faut se résoudre à le reconnaître : la neurasthénie fait des progrès dans les campagnes françaises. Un médecin de province, le docteur Raymond Belbèze, qui a étudié pendant huit ans quatre ou cinq communes de la région garonnaise, entre Agen et Montauban, et qui vient de publier, à la suite de son enquête, un curieux petit livre, nous apprend que dans certaines régions de la France *30 p. 100 des paysans sont atteints de neurasthénie* et que cette proportion va croissant d'année en année. Révélation d'autant plus dramatique qu'elle jette un jour nouveau sur le seul problème réellement angoissant qui se pose aujourd'hui en France : celui de la dépopulation.

Le département de Tarn-et-Garonne, observé par le docteur Belbèze, est en effet avec le Lot-et-Garonne et le Gers celui où la dépopulation est le plus rapide. Dès 1842 on y constatait un excédent de 179 décès. Depuis 1870 cet excédent n'a fait que croître : il atteignait 834 en 1899. En 57 ans, de 1842 à 1899, le département a perdu 40,000 habitants. Cette perte coïncide avec une diminution sensible de la mortalité et paraît uniquement due à la faiblesse de la natalité. Or de l'avis autorisé du docteur Belbèze, ce phénomène général est directement lié au développement de la maladie du système nerveux que les médecins ont baptisée du nom générique de neurasthénie.

Que la population campagnarde de Tarn-et-Garonne soit profondément atteinte de ce mal, c'est ce que l'on ne saurait mettre en doute

1. Extrait du journal *Le Temps*, du 30 août 1911.

après avoir lu ce livre nourri d'observations. Elle en présente d'abord les symptômes physiques : insomnie et réveils anxieux, céphalée accompagnée de la sensation caractéristique du casque, désordre des fonctions digestives, troubles de la circulation, hypocondrie, etc. Les symptômes moraux ne sont pas moins nets. Les maladies de la volonté abondent, sous leur forme la plus morbide, certains malades allant jusqu'à se plaindre « de ne pas pouvoir même vouloir tout à fait ». L'émotivité est parfois si aiguë que la simple arrivée d'une lettre suffit à bouleverser l'existence du destinataire. Le docteur Belbèze a également constaté chez ses malades une anxiété chronique qui se traduit sous les formes les plus diverses, notamment par le fétichisme religieux et la maladie du scrupule. Bref, rien ne manque au tableau. Ces paysans n'ignorent aucune des angoisses morales et physiques qui semblaient réservées jusqu'à présent aux victimes d'une culture raffinée.

Mais les manifestations sociales de cette neurasthénie sont plus graves encore à la campagne qu'à la ville. La plus générale d'entre elles est la peur endémique des responsabilités. La « lenteur à agir », si fréquente chez le paysan normal, devient chez le paysan de Tarn-et-Garonne une totale impuissance à prendre la moindre décision. Le docteur Belbèze a vu des cultivateurs négliger, par hésitation morbide, de faire leurs semailles en temps utile. D'autres fuyaient les champs pour la ville afin d'éviter des risques plus ou moins imaginaires. Chez les politiciens de village, lorsqu'ils étaient névrosés, la peur maladive de l'électeur donnait naissance à une duplicité aussi maladroite que grotesque. C'est toutefois l'effroi devant les responsabilités familiales qui mérite surtout de retenir l'attention. Les mariages, précoces et nombreux, sont presque tous volontairement stériles après la naissance du premier et unique enfant. Deux motifs principaux déterminent, d'après le docteur Belbèze, ces fâcheuses pratiques : la peur du qu'en-dira-t-on — car il est mal porté, paraît-il, en Tarn-et-Garonne, d'avoir beaucoup d'enfants, — et la peur de « faire des malheureux », c'est-à-dire tout simplement d'avoir à peiner pour subvenir aux besoin d'une famille nombreuse. Dans les deux cas ce n'est pas l'avarice du petit cultivateur, mais bien l'affaiblissement de la volonté de vivre qui explique la stérilité des unions.

Quelles sont les causes de cet abattement nerveux que l'on constate souvent dès l'âge le plus tendre? Celles que croit découvrir le docteur Belbèze sont toutes plausibles et intéressantes. Certaines paraissent être d'ordre économique. Le Tarn-et-Garonne s'est beaucoup appauvri depuis trente ans. Dans la carte dressée par M. Levasseur à la suite de l'enquête de 1879-1881, le département figure parmi ceux où l'hectare vaut en moyenne plus de 2,500 francs. Aujourd'hui la terre n'atteint plus la moitié de ce prix. Les cultures du chanvre, du lin, du mûrier ont été successivement abandonnées; l'élevage s'est développé moins

rapidement qu'ailleurs. Il en résulte pour le cultivateur garonnais une déchéance dont il souffre non seulement dans son goût du confort, mais dans son orgueil, et qui a pu user à la longue sa faculté de résistance.

Rien d'ailleurs ne le prépare à la lutte. L'éducation scolaire et plus encore l'éducation familiale amollissent les caractères au lieu de les tremper. En Tarn-et-Garonne, comme malheureusement dans beaucoup d'autres campagnes, les paysans témoignent à leurs enfants une faiblesse déplorable. « On promet au petit garçon de le mener au café avec son papa, dit le docteur Belbèze; à la petite fille de lui acheter une boîte de poudre de riz, des gants de peau, ou une toilette qui fera « crever de rage » toutes ses jeunes amies. On tentera de faire ainsi, par une initiation trop précoce, de petits hommes ou de petites femmes avant la puberté, hommes et femmes bien incomplets puisqu'on leur laisse ignorer la douleur. » Dans les cas nettement morbides, on voit toute une famille de fermiers se laisser conduire pas les caprices d'un gamin de quatorze ou quinze ans. Le mot de *neurasthéniculture*, qu'emploie le docteur Belbèze, n'est pas trop fort pour caractériser un genre d'éducation qui tue dans l'œuf tous les germes de volonté.

Restent les causes proprement physiques. La plus frappante est peut-être la consanguinité, qui est générale. Les habitants de la même paroisse se marient entre eux depuis plusieurs siècles. Un proverbe local dit :

Prends la fille de ton voisin
Que tu vois passer chaque matin.

Les paysans garonnais s'inspirent encore de ce proverbe. Un jeune homme qui prend femme dans un village voisin épouse une « étrangère ». De là un appauvrissement du sang qui n'est sans doute pas sans relation avec la multiplication des tares nerveuses. Il faut citer encore la fréquence du surmenage chez des gens adonnés aux durs travaux des champs, et surtout l'insuffisance de l'alimentation. Les névrosés se recrutent de préférence parmi les familles qui, par misère, par ignorance ou plus souvent par goût du superflu, se refusent les aliments indispensables à la réparation des forces. Les paysans de Tarn-et-Garonne se nourrissent presque exclusivement de légumes et de condiments; la viande n'apparaît guère en moyenne qu'une fois par semaine et les laitages comme les fruits sont l'objet d'un stupide dédain. C'est d'ailleurs sur la nourriture qu'en temps de gêne ils font porter la première des économies. Si bien qu'une race déjà affaiblie par des siècles d'isolement s'ingénie à amoindrir encore, par un régime alimentaire défectueux, la force nerveuse qui pourrait seule lui permettre de se relever.

Cet état de choses est d'autant plus alarmant qu'il est difficile de le croire tout à fait exceptionnel. La campagne garonnaise est sans

doute plus gravement atteinte que la plupart des autres terroirs. Elle n'est pourtant pas la seule où la stagnation de la population soit sensible et où les paysans offrent des symptômes de fatigue nerveuse. Il serait temps que l'on s'en préoccupât, au lieu de se borner à accuser le Code civil et le prétendu égoïsme des campagnards. En un temps où l'État se mêle de tout, il est pour le moins singulier qu'il s'inquiète si peu de la santé publique et qu'il n'ordonne même pas une enquête sur les causes réelles de la dépopulation. Car le mal signalé par le docteur Belbèze n'est pas sans remède. Les paysans garonnais souffrent avant tout d'un dépérissement de la race. Rien ne serait plus aisé que de leur infuser un sang nouveau en faisant appel à l'immigration étrangère et en favorisant, par exemple, les colons espagnols qui ont déjà commencé à pénétrer dans le Gers. Un jour viendra sans doute où nous comprendrons que la France ne saurait combler les vides de certaines de ses campagnes sans installer, comme le Canada ou l'Argentine, des agences d'immigration dans les pays de race saine et prolifique. Ce qui est sûr, c'est que la dépopulation a souvent des causes définies, saisissables, nullement fatales, et que par suite nous sommes à même de la combattre.

PHILIPPE MILLET.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,

LOUIS CHUIT.

Coulommiers. Imp. PAUL BRODARD

N^lle série. Tome LIX. N° 10 15 Octobre.

REVUE Pédagogique

Culture française et culture latine[1].

La « ligue pour la culture française » s'est proposé pour première conquête de restaurer le prestige des Cicéron, des Quintilien et des Tite-Live. Forte de trente-six Académiciens, et de quelques autres qui désirent l'être, elle prétend mettre notre culture à l'abri des grandes ombres qui hantent le *De viris illustribus* et les arcanes du *Thesaurus*. Elle leur prodigue les piétés attendries et les respects exaltés. Mais quand Scipion ou Cicéron priaient leurs dieux ils veillaient diligemment à leurs affaires; s'ils promettaient les libations de vin et de miel et les agneaux fumant sur les autels ils exigeaient des bénéfices; ces nobles âmes ne donnaient guère : elles faisaient marché. Nous commencerons par les imiter; nous leur demanderons, sans discrétion, ce qu'elles nous donnent. La « ligue » ne l'a dit qu'en termes vagues. Précisons.

Les grands noms romains, ceux des lettres et de l'histoire,

1. Nous avons reçu diverses communications sur la question de la culture française et de la culture latine.

La *Revue Pédagogique* est ouverte aux discussions de ce genre, mais nous laissons aux auteurs des articles publiés ci-après la responsabilité des opinions qu'ils expriment en leur nom personnel. [N. D. L. R.]

nourrissent sans doute notre jeunesse de beaux exemples et de hautes pensées ; nous leur devons non de vaines éloquences, mais le meilleur de nos croyances et de nos espoirs. C'est bien ainsi que l'entend la « ligue » ; elle répand sur les foules les mots sublimes de « culture française, d'âme française, de tradition française, et de legs des aïeux ». Nous respectons la culture et nous croyons à la grandeur des aïeux ; nous pensons que l'enseignement doit former les cœurs comme les cerveaux et qu'il est un patrimoine d'idéal plus nécessaire que la science des chiffres ou que l'art du style. Mais nous jugeons que l'histoire et les lettres françaises peuvent y suffire ; nous pensons qu'il n'est rien dans la pensée et les dignités latines que nos auteurs français n'enseignent avec plus de force et de profondeur.

A vrai dire les orateurs de la ligue ou leurs secrétaires n'ont oublié que des exemples. Nous ne saurions rien être, selon eux, sans ce que nous enseignent les Latins. Qu'enseignent-ils donc qui soit rare et qui se soit évanoui après eux? Que recèlent Cicéron ou Virgile qu'on chercherait vainement chez Bossuet ou Victor Hugo? Ont-ils gardé le secret des philosophies clairvoyantes et profondes? La philosophie latine, c'est Cicéron. Et l'on sait avec quelle ingénieuse médiocrité Cicéron a traduit et trahi des compilateurs qui travestissaient déjà la philosophie grecque. Virgile du moins ou Tibulle ou Ovide mènent-ils les jeunes pensées vers les bosquets qu'habitent les rêves charmants, les tendresses harmonieuses et les chimères qui enchantent les jours? Il ne faut pas médire de Virgile, qui est un admirable poète, et Tibulle a des grâces certaines. Nous ne dédaignons ni les ombres plus longues qui tombent des montagnes ni les attraits de Délie. Mais nous avons eu la faiblesse de lire Jean-Jacques Rousseau et Chateaubriand, voire Lamartine ou Victor Hugo. A l'âge où nous ignorions les périls des sections et des cycles et les injures des méthodes directes, nous avons découvert le verger de Clarens, les vendanges au pays de Vaud, *le Vallon* et le *Jardin des Feuillantines*. Et le vieillard de Tarente ou le pasteur de Mantoue n'ont point tenu contre Jean-Jacques ou Lamartine et l'enfant qui vagabondait dans un jardin du vieux Paris. Les ligueurs conviendront peut-être que la lutte était inégale et qu'il ne faut pas

marchander la victoire; car ce sont des victoires à la Pyrrhus et par où leur triomphe se prépare. Rousseau, Lamartine, Chateaubriand même ou Victor Hugo, ce sont des « romantiques », des esprits inquiets et des cœurs malades, ceux qui enseignent les « tristesses délicieuses » et les « mélancolies enchanteresses », des maîtres pour le rêve, les troubles du cœur et les déceptions pesantes. Il faut aux enfants et aux jeunes gens ceux qui enseignent les fortes vertus et les énergies fécondes ; les Latins, diront-ils, sont nos maîtres pour la vie morale et pour la vie sociale.

Demandons donc à Lucrèce, Cicéron ou Sénèque quels élixirs vivifiants ils distillent. Lucrèce nous apprend l'éternelle trahison de nos joies, le dédain des dieux, le mensonge des vies futures et l'attrait glacé de la mort qui nous guérit du mal de vivre. Ni Werther, ni René, ni Chatterton n'ont enseigné d'aussi sombres angoisses que ces temples sereins où Lucrèce nous conduit. Cicéron a rédigé le *de Senectute*; précieux opuscule pour apprendre aux élèves de quinze ans le plaisir d'en avoir soixante. Il nous a laissé le *de Amicitia*; peut-être trouverait-on dans Montaigne, dans la *Nouvelle Héloïse*, dans V. Hugo et dans quelques autres des leçons d'amitié qui seraient moins sagement ordonnées mais plus vivantes. Nous avons enfin les prolixes trésors du *de Officiis*. Ouvrage rare assurément; il nous enseigne qu'il est des cas où notre intérêt personnel doit prévaloir sur l'amour d'autrui; il nous apprend avec une obscure dialectique qu'il est bon de ne pas dépouiller son voisin, mais qu'il importe tout autant d'éternuer avec décence et de marcher d'un pas noblement ralenti. L'ouvrage « adapte » des morales platoniciennes ou stoïques; c'est, quelque peu, les *Pensées* de Pascal résumées et complétées par la baronne Staffe à l'usage des gens du monde. Sénèque a plus de prix sans doute ; il nous donne le rare plaisir de retrouver en lui les morales chrétiennes et modernes : les modernes réussiraient peut-être à le suppléer. Du moins ces piètres moralistes ont-ils été des citoyens admirables. Ils ont eu Horatius Coclès et Clélie et Brutus juge de ses fils; ils ont pillé le monde et prêté à deux cents pour cent pour la gloire du nom romain. Mais nos légendes valent les leurs; nous avons Roland à Roncevaux et nous avons Beaumanoir. Nous avons des certi-

tudes d'héroïsme qui pèsent autant sans doute que les moins douteuses de leurs jactances. Nous savons qu'ils furent des gens qui défendirent leurs foyers comme des Allemands, des Espagnols, des Gaulois, des Tchèques, des Kabyles et des Séminoles les ont défendus. Nous pensons qu'il fut des patriotismes aussi tenaces et qui calculèrent moins les profits et pertes des batailles et du droit de pillage. Corneille, Chateaubriand, Michelet, V. Hugo ont écrit en l'honneur des abnégations civiles, de la mort pour la patrie et des prestiges de la terre natale des pages qui valent sans doute les meilleures de Virgile et les moins légendaires de Tite-Live.

Des leçons inimitables encloses dans les textes latins il ne reste donc rien que nos textes français n'aient imité vingt fois et glorieusement surpassé. Nous attendons du moins qu'on nous cite ceux dont trois siècles d'écrivains illustres n'ont su exprimer ni les grâces attirantes ni les forces fécondes. Il reste seulement à prétendre que nos écrivains ne furent illustres que par les textes latins, qu'ils durent aux leçons des Cicéron, des Virgile et des Tacite la richesse de leur vocabulaire, la sûreté de leur syntaxe, la sève qui fit leur langue vigoureuse et fleurie. C'est un argument qu'on enjolive, comme les autres, de festons et d'astragales : « On ne saurait nier que... Tous les écrivains avouent que... L'histoire de la littérature nous apprend que... » On ne saurait écrire décemment en français sans avoir lié commerce avec la langue de Cicéron. Or il est des gens qui nient et qui n'avouent pas ; ce sont ceux qui demandent non des affirmations, mais des raisons. Les ligueurs en ont une qui soutient leur fortune : c'est que le français vient du latin. Il en vient assurément, mais par des chemins qui furent longs et qui dévièrent peut-être. Pour en parler il faudrait sans doute les connaître. Pour se targuer du « génie de la langue » et des « leçons de son histoire » il ne serait pas inutile sans doute de s'être informé. Il ne suffit pas d'être dramaturge ou poète lyrique pour savoir comment Malherbe continue Joinville et Joinville le Serment de Strasbourg. Pour plus de sécurité nous demanderons leur avis non à ceux qui bavardent, mais à ceux qui dispensent les faits : ce sera, si vous le voulez, à M. Brunot qui enseigne à la Sorbonne l'histoire de la langue et à M. Lanson qui enseigne celle de la

littérature ; ils les connaissent sans doute, comme ils l'enseignent, s'ils ont écrit à leur propos des ouvrages qui sont célèbres. Ce que pensent M. Brunot et M. Lanson tient en peu de mots et en brèves conclusions : « proposition saugrenue,... sophisme,... paradoxe fou,... bouffonnerie énorme ». Nous renvoyons à l'histoire de la langue française de M. Brunot. Nous prions ceux qui dédaignent les lectures studieuses de lire les plus courtes réponses que M. Lanson et M. Brunot ont envoyées à l'enquête de *la Phalange* [1]. Ni l'un ni l'autre n'ont de peine à montrer que la thèse de la ligue serait injurieuse et diffamatoire si elle ne témoignait d'une ignorance attendrissante pour les plus modestes certitudes de notre histoire littéraire. Non, le français ne vient pas du latin qui fut celui de Cicéron, ou de Tacite, ou de Fortunat ou d'Ausone, mais d'un patois qui était le roman et si différent du latin, dès Charlemagne, que Cicéron était pour l'homme du peuple aussi inaccessible qu'aux « victimes » de la section D. Non, la tradition de la langue française n'est pas une tradition de pieux respect et de sage fidélité au génie du parler maternel et latin. Non, l'effort généreux et fécond des grands écrivains de la Renaissance et de ceux qui sont nos classiques n'a pas été de résister au plaisir de s'encanailler. Toute l'histoire de la langue, celle des poètes et celle des orateurs, celle des grammairiens et celle de l'Académie, celle des traités érudits et des engouements de la mode est l'histoire d'une révolte et d'une délivrance : révolte contre les tyrannies attardées du latin et le mépris de l'usage, le seul maître légitime des langues. Que sert de se prévaloir de « l'humanisme » et de la « tradition de la Renaissance » si l'on ne prouve que les humanistes sont d'accord avec la ligue ? Or Rabelais et Du Bellay, et Ronsard, et Malherbe, et Vaugelas, et La Bruyère, et tous ceux qui ont joué quelque rôle dans l'histoire de la langue sont contre la ligue, avec nous. Nous attendons que les défenseurs du latin opposent des textes et des documents à ceux que M. Lanson, M. Brunot et d'autres ont prodigués et qu'ils pourraient multiplier. Depuis ces jours glorieux, où la Renaissance se libéra du poids étouffant de la scolastique et du moyen âge, c'est le latin prolongé par la scolastique et les

1. Numéros du 20 juillet et 20 août 1911.

pédants de collège que l'on dénonce et que l'on chasse. Chaque langue doit être « maîtresse chez soi » ; c'est Vaugelas qui parle. *Indélébile* et *identité* sont mots latins et non français ; c'est l'Académie qui en décide. « On a secoué le joug du latinisme, et réduit le style à la phrase purement française » ; c'est une conclusion de La Bruyère. Et La Bruyère continuait, sans qu'il s'en doutât, la tâche des Du Bellay et des Ronsard qu'il méprisait.

Du moins quand la langue fut fixée, que l'on put promulguer des édits en français, rédiger des inscriptions en français, parler en français de philosophie ou de science, les écrivains sont-ils revenus de leur plein gré vers un passé qui n'était plus despotique? On suggère, à moins qu'on ne l'affirme, qu'un Chateaubriand, un Victor Hugo, un Leconte de Lisle, un Hérédia ou un Jean Richepin ont enrichi le trésor de la langue commune de tout ce que Lucrèce et Virgile et Tacite ont ranimé en eux d'un passé harmonieux et fécond. Il est assuré que V. Hugo a écrit *Oceano nox* et que Hérédia a fait rimer avec *points d'or*, *imperator*. Il est assuré tout de même que M. d'Annunzio a créé *inermes*, *torques* et *paludes*. Ce n'est pas là qu'est le génie de M. d'Annunzio, ni peut-être celui de Hérédia ou V. Hugo. M. Brunot a lu Victor Hugo, il a lu *Madame Bovary* et non point seulement Vaugelas et le P. Bouhours. Il a fait docilement le bilan des latinismes ; il a compté ce que devaient les hardiesses de la langue aux souvenirs des lectures latines ou aux influences de la vie, aux suggestions des choses, aux vocabulaires des arts, des métiers et des rustres. Les rustres et la vie ont emporté une victoire éclatante sur Virgile soutenu d'Horace et secouru par Tacite. Il n'y a pas de latinismes chez nos grands écrivains sinon ceux qu'ils collent comme des étiquettes et qu'ils impriment en italiques. M. Brunot est d'accord sur ce point avec l' « imperator » Jean Richepin. Il est d'accord avec ce qu'il y a de meilleur dans son œuvre ; il prouve par enquêtes et références ce que M. Jean Richepin affirmait dans son Discours d'Académie : la source jaillissante où les écrivains de génie s'abreuvent c'est le parler populaire, c'est l'instinct de la vie, c'est l'effort spontané de ceux qui ne savent ni le nom du forum, ni celui de Cicéron, mais qui plient leur vocabulaire au gré d'une imagination toujours juste et toujours sincère. Parmi ceux qui écrivent d'ailleurs et qui créent les rythmes sonores et

les images éclatantes, il y en a qui ne sont pas de l'Académie et que la ligue n'a pas convertis ; il y a des poètes et des prosateurs qui ne sont disciples ni de M. Brunot ni de M. Lanson, qui ne sont ni des « primaires », ni des « radicaux ». La *Phalange* leur a demandé ce qu'ils pensaient des vertus du latin, s'ils comptaient sur les suggestions de Catulle ou de Virgile pour donner à leur langue la souplesse robuste, docile à leurs yeux profonds, à leurs cœurs frémissants. Ils ont renié le latin presque tous, parce qu'il est le passé sans retour et la vie desséchée et vaine ; ce sont les « badauds » et les « crocheteurs » qu'ils ont suivis, non les Alcofribas Nasier et les écoliers limousins ; car ceux qui bayent aux corneilles et ceux qui hantent le Port au foin ne sont point les chevaliers de la « culture » ou les lévites des traditions. Ils sont simplement la tradition même et la terre féconde où la langue vivante se cultive.

Il ne suffit pas d'ailleurs d'une langue riche et d'une forte pensée pour s'exprimer avec justesse et clarté. Le style, disait Buffon, est « l'ordre et le mouvement que l'on met dans sa pensée ». Toutes les images du monde, toutes les richesses du verbe et toutes les générosités du cœur ne sont rien si l'on n'ordonne ses idées pour mener les lecteurs ou les auditeurs par des routes qui soient sûres. Cette logique ou, si l'on veut, cette « rhétorique » est un art malaisé, mais plus nécessaire que l'art du style et la curiosité philosophique. C'est lui qu'il faut enseigner dans nos classes parce qu'il n'est pas indispensable d'être poète et qu'il n'est pas donné à tous de faire preuve de pensée profonde ; mais tous, commerçants, ingénieurs, fonctionnaires ont besoin de se faire comprendre et d'ordonner ce dont ils parlent pour qu'on le voie comme ils l'entendent. Le latin joue son rôle dans cet enseignement. Rôle obscur, si l'on veut, et médiocre et qui ne se drape point dans les paillons éclatants des phrases sonores et des nobles principes. C'est pour cela sans doute qu'on n'en parle pas et qu'on dédaigne l'argument le plus solide. Il faut assouplir les esprits comme il faut les faire robustes ; le latin nous offre, peut-être, les méthodes les plus sûres et les plus fécondes.

Il ne faut pas médire du thème. Noble travail, a-t-on dit, car un thème latin c'est une explication française ; pour bien traduire

il faut bien comprendre et l'esprit s'accoutume à suivre avec rigueur la pensée d'un écrivain. Mais il n'est pas nécessaire qu'on la transpose dans la langue des *Catilinaires*. Le thème allemand ou espagnol ou norvégien peut avoir les mêmes vertus. Le thème est aussi pour l'attention une discipline nécessaire. Il est inutile peut-être pour ceux qui y réussissent aisément : on pourrait risquer le paradoxe; car ils ont par tempérament l'attention précise et la mémoire stable. Par contre ceux qui sèment les solécismes et les barbarismes ont le plus souvent des mémoires qui déforment, un esprit moins fidèle aux choses qu'à ses caprices ou ses paresses. Le thème latin les contraint assurément, quand on sait l'enseigner, aux sagesses nécessaires et aux prudences qui font les pensées solides. D'autres langues peut-être pourraient nous offrir les mêmes services. La grammaire latine a des richesses et des logiques qui sont excellentes; l'allemande ou l'anglaise ou l'espagnole sont plus pauvres peut-être ou plus arbitraires ou plus obscures. Il faudrait en tout cas discuter et comparer.

La version ne saurait être enseignée sans le thème. Mais ses profits sont plus certains sans doute et plus nécessaires. Savoir ordonner sa pensée c'est comprendre d'abord comment d'autres l'ordonnent; c'est saisir et poursuivre jusqu'au bout le fil dialectique qui enchaîne les conséquences à leurs principes. La version contraint l'esprit de l'élève à se défier des vagues bavardages qu'accueillent trop aisément les dissertations; elle l'oblige à marcher d'un pas circonspect et lui enseigne qu'une pensée qui dévie est une pensée qui s'égare et qui est vaine. Les auteurs latins fournissent assurément des textes qui sont précieux. Parce que leurs pensées sont médiocres souvent et qu'elles s'en tiennent aux desseins pratiques et aux apparences qui sont claires, elles s'adaptent aisément à ce que peuvent discerner et traduire des esprits de douze ans et des raisonneurs de seize ans. Nous avouons tenir Cicéron ou Tite-Live, ou Quintilien, ou César pour des maîtres excellents et qu'il est difficile peut-être de remplacer. Mais nos préférences trahissent sans doute la paresse de l'habitude et la complaisance pour la tradition. Nous savons qu'en suivant Cicéron nous conduirons nos élèves par des routes commodes et qui leur feront le pied sûr. D'autres méthodes et

des diligences plus hardies prouveront peut-être que Schiller ou Gœthe, ou Macaulay, ou Tennyson sont des guides qui valent ceux que nous demandons aux Latins. L'explication française elle-même et les textes du vieux langage, si l'on pouvait leur donner une place plus large, prêteraient à des exercices aussi méthodiques et aussi féconds. Cicéron ou Quintilien sont des rhéteurs qui savaient leur métier. Mais Bossuet savait le sien et la prose de Rousseau nous saisit par d'aussi tenaces dialectiques. Le latin a le mérite d'avoir fait ses preuves. C'est un avantage qui n'enchaîne pas nécessairement l'avenir.

Il faut seulement prier cet avenir d'être modeste et d'être prudent. Il l'est, pour l'instant puisqu'il demande seulement, comme cet article, qu'on continue le présent. Contre les ligueurs nous ne réclamons pas l'éviction du latin. Sa part est large. Nous voulons qu'il la garde. Nous pensons que toute réforme demande des retouches de détail; nous désirons seulement qu'elles respectent le latin sans faire ses droits plus tyranniques. Il y a dans l'Université une longue et forte et féconde tradition d' « humanités »; elle ne saurait ni s'interrompre ni se bouleverser brutalement sans les périls les plus graves et les erreurs les plus sûres. Aussi bien la réforme de 1902 fut-elle respectueuse et discrète; elle a continué au thème et à la version latine leurs crédits séculaires; elle n'a pas prévu pour l'avenir leur exil ou leur mort.

Pourtant c'est au nom de cet avenir que l'on parle et parce qu'on le prévoit sombre et désespéré. La ligue pour la culture française ne s'est pas risquée dans les voies banales des discussions précises et des arguments de fait. Ou plutôt elle n'a eu besoin que d'un fait; elle l'a choisi éclatant et tragique. Pour défendre la culture française il lui a suffi d'une raison, qui est bonne; c'est que cette culture était en péril; c'est que les devoirs français de nos élèves trahissaient le plus injurieux mépris de la syntaxe, du style et de la pensée; c'est que les pères qui haranguèrent le sénat romain avec une sûre et ardente éloquence ne trouvaient dans les dissertations de leurs fils que pathos et galimatias. Destins menaçants sans doute. Si la crise était sûre, elle ne déciderait pas du remède; et le retour expiatoire au latin serait une erreur peut-être. Mais la crise même n'est pas sûre, et

les preuves qu'on en donne avec allégresse sont des malentendus ou des duperies. Nos sauveurs ont jeté leur homme à l'eau pour pouvoir crier qu'il se noie.

Première preuve : M. Guillain affirme, au nom du comité des forges et de l'expérience attristée d'industriels clairvoyants et notoires, que les ingénieurs, frais issus de Polytechnique et de Centrale, savent monter sans doute une dynamo, mais qu'ils sabotent leurs rapports avec un dédain funeste de la clarté et du bon sens. C'est exact, sans doute. M. Guillain, nous le craignons, ne s'est pas trompé. Mais le crime ne dénonce pas le coupable. Accusez, dit M. Guillain, la réforme de 1902. Ceux qui commencèrent à en pâtir ont aujourd'hui vingt-trois à vingt-quatre ans et ne sont encore que des élèves. Accusez, reprend M. Guillain, l'esprit de démence et d'erreur qui avait commencé de souffler bien avant 1902 et dont la réforme n'a fait qu'assurer le triomphe. C'est nous conduire des raisons précises aux raisons fuyantes des « tendances ». Proposons plutôt à M. Guillain une expérience. Qu'il relève les notes obtenues par les candidats à Polytechnique pour leurs dissertations du baccalauréat; qu'il compare celles qu'ils obtinrent, deux à quatre ans plus tard, au concours de l'École. Il verra, comme nous l'avons constaté, qu'il y a une chute évidente et constante. Conclusion : l'erreur n'est pas dans la réforme de 1902; elle est dans le programme du concours de Polytechnique qui fait au français une place dérisoire; la dérision de ceux qui établissent ce programme a pour suite fatale le dédain gouailleur des candidats qui calculent non l'intérêt de la « culture », mais celui de leur succès. Elle est dans le régime d'études de Polytechnique ou de Centrale qui, pour les classements de sortie, tient le français à peu près pour néant. C'est de ce néant qu'est mort le français de nos ingénieurs.

Deuxième preuve : Les rapports des jurys d'agrégation s'affligent, chez les futurs professeurs, d'une décadence qui devient inévitable pour les élèves. L'argument est plein d'astuce et de logique. Il est seulement hypocrite et spécieux. On oublie que les jurys sont comme toutes choses du monde éternellement mêlés d'amertume et de charmes, qu'ils balancent par définition les éloges et les réserves et qu'on trouve les mêmes afflictions et

les mêmes critiques dans les rapports qui sont de 1880 ou de 1850 ou de 1830.

Troisième preuve. A vrai dire elle est moins précise. « Les professeurs sont d'accord pour affirmer... Les jurys du baccalauréat se plaignent unanimement. » Ces plaintes unanimes certifieraient que la valeur des dissertations françaises marque une décadence assurée et profonde. Nous connaissons un certain nombre de ces professeurs et nous avons fait partie de ces jurys. Par une déconcertante fatalité, il se trouve qu'ils font presque tous exception à cette unanimité qui serait la règle. Ou plutôt ils affirment qu'il est difficile de se prononcer, qu'il faudrait une même commission pour comparer sur des sujets analogues les dissertations d'aujourd'hui et celles d'il y a quinze ou vingt ans. Cela seul prouve que la crise n'est pas évidente et décidée. Et même si l'on fait sa preuve, il resterait à fixer ses raisons.

Le latin n'y a que faire. Nous en avons cherché des preuves de fait. Les élèves des sections A et B ont, en première, 5 heures de latin; ceux de la section C, 3 heures; ceux de la section D ne font pas de latin. On peut comparer les notes de dissertation obtenues à l'examen. Dans une faculté comme celle de Toulouse les « latin-sciences » de C dissertent avec plus d'agrément ou de solidité que ceux de B ou de A, car leurs notes sont, pour la moyenne, supérieures; la section D trahit seule quelque retard. C'est qu'à Toulouse on ignore l'industrie et l'on ne connaît guère le commerce; D est une section dédaignée et qui accueille très souvent ceux qui cherchent pour leur paresse et leur sottise l'asile le plus indulgent. Dans le Nord, à Lille par exemple, C et D sont les sections prospères et les trois heures de latin, le néant de latin assurent des dissertations aussi sûres qu'aux latinistes de cinq heures.

Nous croyons même qu'il est facile de susciter les crises décisives ou de restaurer les splendeurs d'antan. Les notes de nos élèves ne dépendent pas seulement d'eux-mêmes; elles dépendent tout autant de nous. « Mes vers latins, disait un écrivain du XVIIIe siècle, valaient ceux de Virgile; ils en étaient. » Ainsi nos jeunes candidats peuvent donner à leurs dissertations l'élégance d'un Jules Lemaître ou la force d'un Lanson; il suffit qu'ils compilent pour des sujets qui s'y prêtent ce qu'ont dit Jules Lemaître

ou Lanson. *Exprimer* n'est rien; *s'exprimer* est plus malaisé. Quand nous adaptons les idées des autres nous leur empruntons, avec leur pensée, les tours, et les mots qui les traduisent. Il n'est pas même nécessaire que l'on copie traîtreusement. Les manuels, articles, dissertations que nous prenons l'habitude d'interroger inscrivent invinciblement dans la mémoire moins des idées que des formules. Disserter sur les sujets qu'ils accueillent c'est collectionner dans cette mémoire et disposer sans grand effort les pièces toutes taillées du bâtiment. Mais nos pensées personnelles sont *éprouvées* plutôt qu'*exprimées*; nos plaisirs littéraires ne demandent pas, pour être certains, les mots précis qui les traduisent; nos idées mêmes restent en nous des tendances. Dès lors il était aisé d'arrondir en style nombreux le « discours de Moïse aux Hébreux à l'entrée de la Terre promise » ou la « harangue d'Arminius aux Germains vainqueurs de Varus ». Car on n'était ni Moïse ni Arminius et l'on n'avait goûté ni la manne du désert ni l'ivresse du combat triomphant; on combinait patiemment ou ingénieusement des souvenirs de Tite-Live ou de Tacite, voire de Chateaubriand ou de Bitaubé. Nous demandons autre chose à nos élèves; ou plutôt c'est eux qui nous obligent à leur demander davantage. Ils ne vivent plus dans ces mondes fermés et ces mensonges savamment machinés qui furent les collèges et les pédagogies d'antan; ils ne seront pas seulement marquis, vicomtes, médecins, prêtres, avocats, notaires et secrétaires. Ils vivent au temps des Bonvalot, des Blériot, des Gustave Zédé... et du comité des forges. La vie réelle les saisit, malgré nous, et les entraîne. Quand ils dissertent ils se résignent malaisément à se faire une âme de sénateur romain ou un héroïsme de Gaulois captif. Ils ne s'intéressent et ne se donnent que si le maître leur apprend à parler de ce qu'ils voient et à disserter de ce qui les touche. Seulement ils tentent des ambitions plus fécondes mais plus périlleuses. Parler de Corneille et de Racine et de Voltaire est aisé lorsqu'on en discute avec un respect prudent pour les leçons du manuel et les clairvoyances des critiques notoires. Nos jeunes gens n'ignorent à ce prix ni la science des passions, ni les sentiers mystérieux du cœur; ils décident avec expérience de la jalousie d'Hermione et du cynisme de Célimène. Leur vue est plus courte et leur éloquence plus

hasardeuse lorsqu'il s'agit non des autres mais d'eux-mêmes, lorsqu'on les prie non de juger mais de se connaître, de s'avouer, de se discuter. Il leur faut créer leur langue pour traduire ce qui est en eux; il faut oublier les phrases coutumières qui trahissent trop clairement le manuel et la lecture. Il faut donner une forme précise à ce qui n'est souvent qu'instincts fuyants, idéal nuageux. Dès lors les dissertations qui cheminaient avec allégresse et se paraient d'élégances flatteuses, hésitent, s'égarent et se résignent à de prudentes simplicités. Le même sujet, selon qu'il ouvre la porte au manuel ou qu'il la ferme sans pitié, conduit les élèves studieux à des notes qui diffèrent profondément[1]. On pensera sans doute qu'il est des défaites plus glorieuses que des victoires et qu'il vaut mieux tenter la lutte et la perdre que de piller les lauriers d'autrui.

Nous n'en conclurons point que tout est juste dans nos méthodes et que seul le latin qui les encombre attarde encore des destins éclatants. Nous n'avons pas voulu prouver que la culture latine était pernicieuse ou pesante et qu'il fallait chasser pour toujours de nos classes ses erreurs et ses venins. L'étude du latin peut former et forme chaque jour, quand elle est bien comprise, des esprits fermes, des goûts avertis et des styles qui sont assurés. De fait la réforme de 1902 a laissé au latin des privilèges qui sont évidents. Les manifestes de la ligue parlent de nos programmes, de nos cycles et de nos sections avec une désinvolture si allègre qu'on ne sait si elle est insolence ou politique. On a chassé le latin, gémissent-ils. Il y avait, avant 1902, 4 heures de latin par semaine, en rhétorique; nous en avons depuis lors 5 heures en A, 5 heures en B, 3 heures en C. Le latin n'a rien perdu. Nous consentons, répétons-le, à ce qu'il coule des jours prospères. Nous demandons seulement qu'il ne soit pas despotique et que la « culture latine » n'ait pas de privilège sur toutes celles qui la vaudront.

Il n'en est pas, dit-on, qui la vaille. Que sert alors le privilège? Il sera un fait s'il n'est pas un droit. Ceux qui vécurent leur jeu-

1. Exemple de deux sujets parallèles : 1° Discuter cette opinion de Corneille : « Le sujet d'une belle tragédie doit n'être pas vraisemblable ». 2° Que préférez-vous au théâtre ou dans un roman d'un sujet vraisemblable ou de celui qui ne l'est pas ?

nesse près des saules toscans et dans les clameurs du forum ont gagné, dit-on, sous ces cieux latins et scolaires, des pensées plus fermes, des goûts plus sûrs et des énergies plus viriles. Ils y ont gagné par là même tout ce qui fait les examens plus cléments et les concours plus accueillants. Leurs rivaux, abâtardis dans le commerce décevant des lettres françaises, des génies d'outre-Manche ou d'outre-Rhin, des équations et des fonctions, trahiront par leurs échecs ou leurs efforts trop longtemps stériles l'erreur des maîtres et le crime des programmes. Car on n'est — croyons-nous — ni avocat, ni médecin, ni polytechnicien sans examens ou sans concours. Le privilège des latinistes c'est de venir à ces concours avec les vertus du cœur et les pénétrantes lumières que dispense, nous dit-on, la culture latine. Leurs notes, par nécessité, en feront la preuve. Dira-t-on que les mailles des examens sont trop larges et qu'elles laissent passer avec les jeunes gens qui sont dignes ceux qui menacent leur prochain d'un scalpel ignorant ou d'un pont qui s'écroule? Qu'on resserre les mailles! Les gens de médecine et ceux de droit et ceux de science sont les maîtres chez eux. Nous craignons seulement que les latinistes en pâtissent, d'aventure. Que la ligue ne publie-t-elle une statistique qui serait le glaive et le marteau! Qu'elle recherche sur les registres les notes de ceux qui furent docteurs ou avocats avec le baccalauréat sans latin. Et qu'elle les révèle, pour les confondre, à ceux qui doutent de ses doctrines. Il se pourrait, si l'on tente l'expérience, qu'on l'oublie diligemment pour revenir aux fanfares éclatantes et aux parades vêtues de verbes sonores et de nobles pensées.

Le triomphe de la ligue serait d'ailleurs lourd d'orages et de revers. Sans doute pour Jean Richepin ou Marcelle Tinayre, Jupiter Capitolin et les arcades du Colisée ont des charmes et des prestiges plus sûrs que ceux des *Gueux* ou de la *Maison du péché*. Mais la vocation des pasteurs ne décide point de celle du troupeau. Les destinées des élèves sont d'apparence entre les mains des pédagogues; ce sont pourtant les élèves qui contraignent les maîtres. Ils ont pour eux les forces invincibles de l'ennui et de l'inertie. Le latin garde encore pour eux le prestige d'être dix fois séculaire, d'être solide et d'être clair. Mais ils connaissent d'autres attraits et d'autres clartés; ils consentent

à ce passé s'il fait la place au présent qui triomphe et les subjugue. Que servirait de les enfermer dans ce qui fut le Sénat et le peuple romain, s'il n'est pas en notre pouvoir de supprimer l'industrie triomphante, la science qui transforme le monde et les curiosités qui mêlent les nations ? Ce serait creuser entre leur résignation d'élèves et leurs élans de jeunesse un fossé si profond que la culture latine y sombrerait dans la dérision finale avec l'enseignement tout entier.

Si ces conclusions nous semblent claires, il est une chose qui l'est moins : c'est le succès même de la ligue et la qualité de ses adhérents. Quelques-uns peut-être ont eu pour s'inscrire des raisons sûres et vénérables; le snobisme et la mode ont leur prix; à défaut d'énergie ou d'idées c'est un titre glorieux sans doute que d'avoir agrémenté de sottises les périodes cicéroniennes. Mais nous voulons croire que tous les servants du latin sont dédaigneux de ces prestiges. Nous sommes obligés de le croire pour les plus illustres d'entre eux. Parmi ceux qui s'associent à M. Richepin il y a des professeurs qui ont fait leurs preuves; il est des esprits clairvoyants et profonds et des âmes si nobles qu'elles ont donné l'exemple des vies sereines et des hautes pensées : ni Anatole France ni François de Curel n'ont d'indulgence pour les engouements du beau monde et les calculs de la vanité. Ils croient pourtant eux aussi aux périls que dénonce la ligue. Anatole France a défendu le latin avant qu'il fût question des sections et de la méthode directe. Il faut que leurs inquiétudes aient leurs raisons.

Ils s'inquiètent d'abord parce qu'on les trompe. Ce n'est pas leur métier sans doute de compulser les programmes et d'interroger les pédagogues. Ils ont lu les manifestes de la ligue; ils ont appris par eux que le latin ne gardait dans les programmes qu'un rôle misérable et méprisé; ils ont connu avec épouvante que l'enfant de onze ans devait décider de son génie et de son avenir et choisir entre quatre sections; ils ont trouvé quelques autres choses qui sont, comme les premières, des mensonges ou des phantasmes. Ils auraient hésité peut-être s'ils avaient su que le latin garde la place d'honneur et qu'on choisit lettres, sciences ou langues à quinze ans seulement. Il se pourrait cependant qu'ils persévèrent et qu'ils redoutent le moindre mal comme ils

ont condamné le pire. La « culture latine » ou plutôt l'art des Latins gardera pour certains rêves un prestige ineffaçable. Par la complicité obstinée des siècles, par le génie même des poètes et des sculpteurs romains, l'art de Rome et celui de la Grèce se sont sans cesse confondus. La culture grecque fut une culture admirable et profonde. Par ses philosophes, ses poètes, ses architectes et ses sculpteurs elle a façonné pour les siècles futurs et sans doute pour l'éternité des formes impérissables de nos pensées et de nos joies. Platon, Sophocle, Homère, le Parthénon ou la Victoire de Samothrace demeurent pour toujours hors d'atteinte. Si les défenseurs des « humanités » avaient cherché les noblesses humaines et l' « immarcessible » idéal dans les reliques du génie grec, ils rendaient la discussion malaisée et nos raisons souvent moins certaines. Il se trouve seulement qu'un peu de ce génie grec se reflète chez les Latins qui l'ont aimé. C'est lui sans doute qu'un Anatole France poursuit de regrets toujours chers et de rêves harmonieux. Il se souvient du Silène qu'enchaînent les nymphes bocagères, et des saules chers à Galatée. Il songe que la piété des premiers âges a cloué des croix sur les arbres qu'habitaient les sylvains; il a conté les destins de saint Satyre; sans doute nous demande-t-il de lier ainsi aux croyances du passé les espérances des temps nouveaux. Il se trouve plus précisément que ses chimères d'enfant et ses tendresses d'adolescent ont été séduites tout entières par ce qui fut les rêves d'un Virgile et les mélancolies pastorales d'un Tibulle. Nul doute que la culture latine n'ait été pendant quelques siècles nécessaire et bienfaisante. Il a suffi qu'elle fût la seule et que les lettres françaises n'aient rien eu à opposer aux *Verrines* ou aux *Géorgiques*. Dès le XVIIIe siècle pourtant, lorsque Corneille eut écrit *Horace*, Racine *Athalie*, ou Boileau son *Art poétique*, dès que les « modernes » eurent renié les « anciens » et revendiqué pour le siècle de Louis le Grand les palmes qu'on donnait à celui d'Auguste, on s'est lassé de l'éloquence du forum et des destins du roi Evandre. On a voulu des classiques français; on a lu dans les collèges Boileau, Corneille et Massillon, voire Buffon et la *Henriade*; on s'est flatté à l'occasion que J.-B. Rousseau ou Louis Racine ou Dulard mèneraient les élèves éblouis sur les cimes sublimes que hantèrent les Pindare et les Horace.

Mais si Racine, Corneille ou Bossuet ont fait revivre pour les classes les Sophocle, les Eschyle et les Démosthène, ni J.-B. Rousseau, ni Lebrun-Pindare, ni le Virgile que se crut Delille n'ont été autre chose que des illusions littéraires et des prétextes pour les régents. Et les générations dociles qui les lurent et compilèrent leurs rhétoriques n'y ont trouvé sans doute que de fades ennuis et de mornes labeurs. Quand Lamartine eut écrit les *Méditations* et V. Hugo *Pauca meæ*, il y eut assurément pour la jeunesse des maîtres émouvants et des complices de génie. Mais les romantiques furent longtemps, pour les pédants, horrifiques ou redoutés. Maxime du Camp paya du séquestre la perversité qui lui fit cacher dans son pupitre un exemplaire des *Feuilles d'automne*. La génération d'Anatole France n'a pas connu ces austérités. Elle a connu pourtant des programmes où nulle œuvre ardente et vivante ne reflétait les splendeurs lyriques et les rêves qui sont chers aux jeunes gens. Hermione, Néron, Joas, Horace, Polyeucte ou la mort d'Henriette d'Angleterre les conduisaient sur des cimes trop hautes pour des émotions trop sévères. Il n'importait pas au contraire que les *Bucoliques* fussent un pastiche et que Tibulle eût chanté ses tendresses selon des artifices consacrés ; Virgile et Tibulle ou Ovide, quand on ignorait Lamartine ou Hugo, menaient vers des horizons où se lèvent les fantômes éternels qui font la splendeur d'être jeune et qui traînent après eux tous les cœurs qui ont quinze ans. Les forces des âmes neuves sont des forces heureusement souveraines ; elles transfigurent quand elles n'ont rien à leur mesure. La littérature latine a gardé pour toujours, chez ceux qui rêvaient la vie il y a quarante ans, les mirages qu'ils lui ont prêtés. Depuis d'autres sources ont ruisselé dans les pensées scolaires, des sources enivrantes et fraîches. C'est pour elles qu'on s'est détourné de celles qui traînent sous des saules vieillots des eaux sans reflet et sans voix.

Il y a enfin dans l'armée tumultueuse de la ligue des desseins moins pacifiques et des regrets moins littéraires. Le latin n'est qu'un prétexte et la culture française qu'un bouclier. Il s'agit de défendre tout le passé qu'on regrette contre tout l'avenir que nous annonçons. Au fond nos programmes et nos réformes ne sont rien ; il importe peu qu'on les déforme lorsqu'on en parle. Ils ne sont qu'un symbole et qu'une menace. Leurs timides har-

diesses dénoncent les prochaines insolences. Le latin a eu, à travers les siècles, cette fortune singulière de rallier autour de sa cause tous ceux qui l'estimaient efficace pour prolonger leurs dominations. Il a fallu combattre contre lui non seulement pour l'honneur de la langue et des belles-lettres, mais encore pour les droits de la pensée et pour les libertés de la vie. L'Église l'a défendu obstinément comme les corps constitués l'ont proclamé salutaire et dynastique. La pensée pour se libérer l'a chassé de la philosophie et des monuments, de la médecine et des harangues. Mais il gardait une dernière forteresse qui dressait dans nos plaines démocratiques des tours orgueilleuses et des oriflammes pleins de superbe; elle commandait les défilés qui mènent aux gloires et profits du barreau, de la médecine, des écoles d'État. Tous ceux qui n'avaient point passé par ses portes et connu les délices tortueuses des versions latines devaient laisser toute espérance et s'asseoir dans les fossés. Ainsi vingt lignes de Cicéron ou vingt vers des *Métamorphoses* grossièrement devinés et défigurés vous donnaient l'investiture. Vous étiez de la caste et non du troupeau; vous aviez la robe du banquet tandis que les autres demeuraient dans les ténèbres extérieures. Aujourd'hui ces gloires d'antan ne sont plus; les portes sont ouvertes et le banquet est pour tous. C'est une erreur, peut-être pitoyable et dévastatrice. Il est bon, si l'on veut, de défendre pieusement tous les artifices qui protègent les castes et prolongent les privilèges. Nous demandons seulement qu'on avoue sa doctrine et qu'on ait le courage de ses desseins. Sous le prétexte du latin et de la culture, c'est une querelle politique et sociale qu'on engage. Nous ne prétendons pas la résoudre; il nous suffit de la dénoncer.

On en convient d'ailleurs, à l'occasion. Les périls de la section sans latin, de la section D, sont moins en elle-même, affirme-t-on, que dans ceux qu'elle accueille. Ses programmes reflètent et prolongent ceux de l'enseignement primaire supérieur. Ainsi les primaires envahiront et ruineront l'enseignement secondaire; l'esprit et les doctrines primaires achèveront ce que l'imprudence des pédagogues aura voulu ou méconnu. Cet avenir n'est pas certain; les méthodes et les programmes de la section D ne sont pas ceux du primaire supérieur. Celui-ci s'oriente avec

précision vers l'enseignement technique et professionnel; celle-là fait la place essentielle à la culture théorique, aux disciplines sans application prochaine. Le primaire supérieur doit se suffire à lui-même et se fermer pour que s'ouvre la vie; la section D, comme tout l'enseignement secondaire, prépare l'enseignement supérieur des facultés et des écoles. Même si les primaires affluent vers nos collèges et nos lycées, les craintes qui leur font injure sont des craintes de caste et de parti. Nous connaissons un « esprit primaire » orgueilleux, aveugle et qui se dupe du mot de science; nous en connaissons un autre qui est « secondaire », plein de superbe et de vanité et qui cache ses ignorances sous les grands noms de « culture » et d' « humanités ». Ces sottises ne jugent pas ceux qui sont éclairés et sincères; seuls les défauts se heurteront; on peut croire qu'ils se corrigeront.

Nous n'avons voulu insister que sur le problème pédagogique; tous ceux qui l'ont résolu contre le *privilège* du latin ont pesé des raisons qui sont celles d'éducateurs et non de politiciens. Ils les ont données sans marchander et nous leur devons le meilleur des nôtres. Nous ajouterons seulement pour conclure qu'elles ne sont point « insolentes », au sens où la ligue entendra sans doute ce mot que la canaille a détourné du latin; elles sont vieilles de cent cinquante ans; elles ont pour elles une tradition qui s'est impérieusement affirmée dès que les lettres françaises eurent leurs chefs-d'œuvre et les sciences des méthodes fécondes. Maupertuis, au XVIIIe siècle, rêvait d'édifier pour les élèves la cité du latin, fermée aux vains bruits du monde et peuplée des seuls souvenirs de Rome et de Cicéron; tout le monde aurait parlé latin jusqu'aux « cuistres » ou valets de cuisine, jusqu'aux « correcteurs » ou donneurs de verges. Maupertuis était un savant notoire. Mais ni les savants ni la plupart des pédagogues ne consentirent à l'écouter. Contre la tyrannie du latin et pour l'honneur du français, de l'histoire, des sciences ou des langues vivantes, il y eut des batailles retentissantes et des escarmouches obstinées. « Peut-être, disait dès 1687 un pédagogue, se désabusera-t-on à la fin de la nécessité du latin pour n'être pas ignorant. » On y mit d'abord quelques formes et l'on pria seulement les thèmes, les harangues, les vers latins et les *prælectiones* de faire quelque place aux mathématiques, à la physique, à l'his-

toire, voire aux métiers, aux abeilles, aux fourmis ou aux marées. C'est l'avis de l'abbé Fleury, de l'abbé Prévost, celui de Rollin, Duclos, Caradeuc de la Chalotais, Diderot, Bernardin de Saint-Pierre, etc.; ils ne reculent ni devant l'histoire naturelle, ni devant la « physique des enfants », ni devant les ironies qui raillent le thème et les hexamètres. Il y eut bientôt contre les latinistes obstinés des colères véhémentes et les trahisons des gardiens du temple. Sébastien Mercier, Brissot, le chevalier de Norvins raillent les vaines disciplines qui ont pesé sur leurs jeunes années; les maîtres de pension, dociles aux idées qui triomphent parce qu'elles leurs donnent les élèves et les écus trébuchants, annoncent dans leurs programmes des études « modernes » et l'humiliation du latin. Deux ou trois ans « tout au plus », ou l'oubli nécessaire et définitif; on s'accorde de Paris à Bordeaux et d'Angers à Montbéliard. Le P. Navarre, professeur au collège de Toulouse, le P. Papon, préfet du grand collège de Lyon, Mathias, principal du collège de Langres, etc., prêtent à ces impiétés leur autorité de prêtres et de régents. Ils en appellent de la tradition moribonde à l'opinion enfin indignée. Au collège de Troyes, en 1753, le discours de distribution des prix est en français; en 1783 le même discours, par la voix du professeur de rhétorique, se prononce contre le latin vénérable pour le jeune et vivace français. Les élèves organisent une « Académie » où ils échangent la lecture de leurs travaux les plus séduisants. Sur quarante-cinq qu'ils nous ont laissés, quatre seulement sont en latin.

Assurément ces impertinences et ces révoltes sont du siècle qui consomma les trahisons. Elles escortent les erreurs diaboliques ou les illusions ruineuses qui tentèrent contre les traditions bienfaisantes et les respects féconds les libertés qui préparent l'insolence et la confusion; elles sont contemporaines de Voltaire, de Diderot, d'Helvétius et de Rousseau; elles nous ont mené, si l'on veut, avec le reste, vers ce qui fut la Révolution. On peut renier le présent au nom d'un passé d'obéissance et de résignation; le privilège du latin prendra sa place dans la doctrine comme celui des corporations ou du droit divin. C'est la seule façon judicieuse de le défendre. Nous ne suivrons pas les ligueurs jusque-là.

DANIEL MORNET.

Mon fils fera-t-il du latin?

Je ne dis pas « l'apprendra-t-il? »; cela dépendrait de lui et de ses maîtres; mais « en fera-t-il? » : cela dépend de moi. Il a neuf ans, il entre en septième. De mon temps, c'est à ce moment que l'on commençait à en faire. On ne commence plus qu'en sixième. Mais en septième, « on leur en parle ». Il faut donc que j'y pense.

Au fond, je le désire, qu'il en fasse; j'y tiens même. C'est bien simple : j'en ai fait... et j'en fais encore.

Donc, il y a bien des chances pour qu'il en fasse. Cependant je voudrais trouver au moins des raisons qui me prouvent que j'ai raison, et qui me tranquillisent; car je ne suis pas sans inquiétude. Après tout, est-ce bien la peine d'en faire? Et n'a-t-il pas mieux à faire?

Si j'étais assuré qu'il voulût être professeur de latin, il y aurait peut-être là une indication. Mais non : j'exclus l'hypothèse où il aurait besoin du latin pour vivre. Il y a tant d'autres manières de subsister! Pas plus que l'escrime ou la danse, je ne lui ferai apprendre le latin avec l'idée qu'un jour il pourra avoir à l'enseigner.

J'exclus également de mes prévisions le motif qui a fait tant de latinistes, même parmi les laïques : la vocation ou la croyance à une vocation ecclésiastique.

Enfin, je crois avisé de ne pas songer aux différentes carrières, ni aux conditions qui y donnent accès actuellement. D'ici dix ans, il passera de l'eau sous les ponts et des décrets dans le *Bulletin de l'Instruction publique*. Ce qui est nécessaire aujourd'hui pour une carrière donnée ne le sera peut-être plus alors. Tournons donc le dos à toutes ces considérations utilitaires.

Mais pourquoi l'ai-je mis au lycée, et non à l'école primaire? Première raison : sortant de l'école primaire, il ne pouvait ensuite

être que commerçant, industriel, ou agriculteur, employé bien entendu avant d'être patron. C'était lui fermer tout autre horizon, les diplômes de l'enseignement primaire n'ouvrant pas les voies aux carrières dites libérales. Sans doute voilà encore une considération utilitaire et caduque. Mais en voici une seconde, que je puis croire d'un ordre plus élevé. En admettant qu'il aille à l'école primaire supérieure, il en sortira vers quatorze ou quinze ans. Il est clair qu'une culture plus prolongée, jusqu'à dix-sept ou dix-huit ans, préparera mieux un cerveau pour toute espèce d'activité. Il y a pour l'esprit comme pour les muscles une période plus active et plus définitive de formation. Elle commence vers seize ans. C'est le moment où le jeune homme commence à être quelqu'un, à sentir et à penser par lui-même (non pas que pour tous cela soit vrai, ni alors ni jamais). La puberté intellectuelle semble se produire normalement vers le temps où pointe un soupçon de moustache. C'est à des jeunes gens que Socrate s'adressait. Il n'évangélisait pas les enfants. Car ce qu'il enseignait, ce n'était pas un catéchisme, mais une méthode de penser, une gymnastique intellectuelle.

Il faut que le maître atteigne le jeune homme, pour être présent à sa transformation d'enfant en homme. C'est alors en effet qu'il faut le plus de nourriture, d'excitation, de direction.

Voilà pourquoi j'ai mis mon fils au lycée, pouvant le faire. Ce n'est pas précisément pour qu'il fasse du latin, non vraiment. La question du latin reste entière pour moi. Elle se pose à présent, mais à présent seulement.

Si je décide qu'il ne fera pas de latin, il va de soi qu'il ne fera pas de grec non plus. La question du grec sera donc résolue du coup pour lui, en cas de négative. En cas d'affirmative, elle se posera plus tard. Nous verrons. Seulement, il faut retenir que le grec est condamné si le latin l'est aussi.

S'il fait du latin, il pourra faire en outre, ou bien

A. Du grec, un peu de sciences et une langue vivante;

B. Toujours un peu de sciences et deux langues vivantes;

C. Plus de sciences et une langue vivante.

S'il ne fait pas de latin, il fera

D. Autant de sciences que dans l'hypothèse C, et deux langues vivantes.

Il ne s'agit pas de rechercher d'autres combinaisons et d'autres dosages. Je mets mon fils au lycée. On m'offre quatre programmes. A moi de choisir. C'est déjà bien joli qu'on me laisse un tel droit. Je n'ai pas à légiférer dans le cabinet du proviseur, qui n'en a pas plus le droit que moi. Dans quelle section l'inscrivez-vous? voilà ce qu'il me demandera, à moi, comme aux pères ou aux mères des autres enfants. Et il faudra lui répondre par l'une des quatre premières lettres de l'alphabet. Lui proposer une combinaison mienne de A avec C, ou de B avec C, ce serait risquer de passer pour un original, de quoi puissé-je me garder toujours!

Donc, ce sera A, ou B, ou C, ou D. Mais cela, je ne suis tenu de le savoir que dans trois ans, à l'entrée de la quatrième. Pour le moment je n'ai à décider qu'entre A, B, C, encore indistincts, d'une part, et D. Autrement dit, je reviens à ma question : fera-t-il du latin?

Bien entendu, s'il en fait, ce sera aux dépens de quelque chose. Il fera moins de langues vivantes (c'est-à-dire qu'il n'en étudiera qu'une) ou moins de sciences. La question se réduit donc à savoir si, à l'une quelconque des combinaisons suivantes :

A. Latin-grec, un peu de sciences, une langue;

B. Latin, un peu de sciences, deux langues;

C. Latin, beaucoup (relativement) de sciences, une langue, celle-ci est décidément préférable;

D. Beaucoup de sciences et deux langues.

Il ne s'agit pas du tout de choisir entre le latin et les sciences, entre le latin et les langues vivantes. C'est de cette manière très grossière que souvent l'on pose le problème. Il n'est pas étonnant que la condamnation du latin s'ensuive, comme après un verdict mal rédigé, celle d'un pauvre diable d'innocent. C'est clair, en effet. Au XXe siècle, un jeune homme qui n'aurait aucune teinture scientifique et qui aurait seulement étudié le latin serait apte tout au plus à recevoir la tonsure.

Je ne suis pas moi-même un « scientifique », et je ne veux pas avoir l'air de faire généreusement aux scientifiques leur part, leur grande part. Mais qui ne sent que la géométrie et l'algèbre donnent à l'esprit l'habitude des raisonnements rapides, intuitifs? que la constatation et l'explication (quand elle est possible) des phénomènes physiques, chimiques et biologiques est peut-

être au fond la plus belle des spéculations? Ainsi donc, même sans envisager le côté pratique, je me convaincs bien facilement qu'une éducation sans de pareilles études équivaudrait à l'ablation d'une partie du cerveau. Mais n'enfonçons pas une porte si grande ouverte.

En voici une que j'ai encore moins besoin d'enfoncer aujourd'hui. Je serais plutôt tenté de la refermer un peu. Il s'agit de l'étude des langues vivantes. J'ai trop souffert de ne pas connaître suffisamment la langue des pays que je traversais, pour ne pas admettre la nécessité de munir convenablement et à temps mon fils de ce côté. Mais je crois d'autre part obstinément que le cerveau d'un homme qui ne parle que sa langue est aussi normal que celui de l'homme bilingue ou multilingue. Il me semble même que le multilinguisme (ou, pour parler français, le polyglottisme) est plutôt susceptible d'amener des complications maladives dans nos cellules. Seulement il est certain que celui qui connaît plusieurs langues, qui les comprend, qui les lit, est à même d'acquérir plus d'idées, de saisir plus de façon de sentir; et, à ce point de vue, indépendamment des considérations pratiques, il me paraît bien qu'une éducation sans l'étude des langues étrangères équivaudrait à l'encerclement du jeune homme dans un jardin clos.

Donc, si le choix avait à se faire entre latin d'une part, sciences et langues vivantes de l'autre, comment hésiter? Mais ce n'est pas du tout le cas. On nous présente trois formules où les sciences et les langues vivantes sont combinées en quantités variées avec une dose uniforme de latin, ou même avec une petite dose de grec, et une quatrième formule où le latin est tout simplement supprimé. Ce qu'il s'agit de savoir, c'est si le latin mérite qu'on lui sacrifie un peu de sciences, ou une langue vivante sur deux.

J'avoue que les raisons dont on se paie d'ordinaire pour s'affirmer à soi-même l'utilité du latin ne me satisfont qu'à moitié.

Le latin, assure-t-on, aide à mettre l'orthographe. Je me dis alors qu'il faut vite réformer l'orthographe, si, pour la bien connaître, il est nécessaire, ou même simplement utile de savoir le latin. L'orthographe doit être accessible à tout Français de

bonne volonté ayant étudié la grammaire française, et fait des dictées pendant plusieurs années dans une école primaire. Autrement c'est une chinoiserie. Mais je doute fort que le latin soit si efficace. Il y a des mots où il ne me tire pas d'embarras. Faut-il deux *r* à *embarras*? Voyons un dictionnaire, un dictionnaire français s'entend, ce sera plus simple, d'autant que (par hasard) ce mot ne vient pas du latin. Il en est de même de beaucoup d'autres. Mais, même pour ceux qui en viennent, la ressource n'est pas toujours bien sûre : *signum* indique-t-il qu'il faut un *e* dans *seing*? Le latin donne la clef de notre orthographe, c'est vrai en gros, mais à condition que l'on connaisse l'histoire de la langue, depuis les origines, et aussi l'histoire de sa grammaire à travers les fantaisies de tous nos grammairiens (et y en a-t-il eu, depuis Vaugelas jusqu'à Larive et Fleury!). Pour l'avoir, cette clef, il faut être Brunot.

Le latin, ajoute-t-on, nous fournit les étymologies. Pas toujours, je viens de m'en apercevoir. Il n'y a pas que des mots latins dans notre vocabulaire. Il y a des mots grecs. Il faut donc aussi savoir le grec. Soit. Mais comme il y a aussi pas mal de mots anglais, allemands, espagnols, italiens, arabes, voilà autant de langues à connaître. Sans oublier le celtique, les langues germaniques primitives, etc. Il faut s'adonner à l'étude de la linguistique, de ses mystères, de ses équations. Il faut être Bréal, ou Cuny.

Autre argument courant, mais aussi trébuchant. Celui qui connaît le latin, écrit et parle mieux le français. Mais comment le prouver? N'y a-t-il vraiment pas de bons orateurs, de bons écrivains qui ignorent le latin? Sans doute, l'exercice journalier du thème latin et de la version latine exerce l'élève aux difficultés et aux finesses de notre langue. Mais le thème anglais, la version allemande ou espagnole rendraient les mêmes services, si l'on y avait davantage recours. Quant à dire que le français, venant du latin, ne peut être bien connu sans le latin, c'est jouer sur les mots. Il y a deux façons de connaître une langue : scientifiquement, et pratiquement. Or, il s'agit de la pratique; et qu'importe à la pratique du français la connaissance du latin classique, puisque le français vient d'un latin vulgaire, argotique, provincialisé, germanisé! d'un latin dont les grammairiens de l'époque

impériale anathématisaient la syntaxe, le vocabulaire et la prononciation!

En fin de compte, les raisons extrinsèques que l'on peut faire valoir ne me décident point. Voyons le latin en lui-même, et s'il s'impose.

Il y a la littérature et il y a la langue.

En ce qui concerne la langue elle-même, on connaît l'argument, et après tout il est bon. L'étude du latin, langue synthétique, force l'enfant à la réflexion, qu'il ait à traduire du français en latin ou du latin en français. Mais on peut dire quelque chose d'analogue de l'allemand, langue synthétique jusqu'à un certain point. — Il faut reconnaître tout de même que l'allemand l'est moins et par conséquent ne passe qu'après le latin.

On dit aussi, et avec raison : l'étude d'une langue ancienne est une chose excellente pour l'esprit de l'enfant; elle lui donne le sens du passé, elle l'habitue à la perspective des temps lointains, soit par les formes mêmes, les constructions syntaxiques, soit par la façon dont les idées sont pensées en cette langue. Mais l'observation est vraie aussi de l'arabe, et du grec, deux langues à la fois anciennes et vivantes. — Oui, mais enfin elle vaut pour le latin, et c'est lui qui est en cause.

Le mot littérature peut se prendre au sens étroit et au sens large. Sens étroit : les seules œuvres dont l'auteur a eu des préoccupations artistiques. Sens large : tout ce qui s'est écrit en latin sur le droit, la science, la philosophie, etc.

S'agit-il des œuvres artistiques, proprement dites littéraires? Il ne manque pas de traductions, et, avouons-le, nous tous qui avons fait du latin, nous leur devons quelque chose. Il n'était pas si mal inspiré, mon professeur de rhétorique, qui employait deux heures par semaine, en dehors des classes réglementaires, à nous lire du Panckoucke! De Tacite, Sénèque et Cicéron, de Virgile, Térence et Plaute, une prose peut-être plate et parfois peu exacte, unicolore et sans relief, nous donna au moins une approximative vue d'ensemble. On ne peut vraiment tout lire dans le texte! Seulement, ce n'est pas tout à fait la même chose de lire dans le texte ou dans une traduction. Connaîtrait-il vraiment Cicéron, Sénèque et Tacite, sans parler des poètes, celui qui, ayant lu toutes leurs œuvres, n'aurait jamais eu à en rendre

en français, à s'en expliquer à lui-même mainte et mainte page? Connaître une littérature, ce n'est pas seulement en avoir absorbé la substance, c'est en avoir pénétré le génie par la fréquentation des textes, c'est avoir saisi, par la pratique, par une sorte de corps à corps, les secrets, les procédés de ses écrivains.

On dira : mais pourquoi la littérature latine, plutôt qu'une autre, qu'une littérature moderne surtout? Je réponds à cela par une observation tirée des faits. Les littératures modernes (celles, bien entendu, des peuples qui nous entourent, les seules auxquelles on pense pour le moment) ont toutes puisé chez les Latins une bonne part de leur inspiration. Elles leur sont débitrices d'œuvres entières. Comment apprécier la valeur, l'originalité de ces emprunts, si l'on ne peut confronter les originaux? Elles leur ont pris également des idées en nombre infini. Celui qui n'aura point pratiqué les Latins sera à chaque pas exposé à cette bévue suprême, de prendre pour une idée neuve une idée vieille de quinze à vingt siècles. Il y a, c'est vrai, les introductions, les notes des éditeurs, qui ne sont pas toujours inutiles aux latinistes eux-mêmes. Mais le latiniste, mettons celui qui a fait du latin, n'a pas toujours besoin d'un tel guide. L'autre ne peut s'en passer. Il risque plus souvent la noyade. Cette augmentation de risques me donne à réfléchir. Il y a, c'est encore vrai, un moyen de ne pas s'exposer, c'est de ne lire que très peu, de juger encore moins. Tout simplement renoncer à être un lettré. (Décidément, je crois bien que mon fils fera du latin.)

Mais les chefs-d'œuvre qu'on traduit dans les classes ne sont pas toute la littérature latine. On peut dire que cette littérature contient la pensée humaine d'au moins quinze siècles : histoire, philosophie, jurisprudence, science. Et ici, les traductions font défaut la plupart du temps. Tout cela, sans doute, a vieilli; le monde a marché; le monde s'est refait. Pour rendre les services qu'on attend de lui, quel besoin le médecin a-t-il de lire ou d'avoir lu du latin? Et le pharmacien? Et même l'avocat? Dans l'exercice de leur profession, strictement, le latin ne leur sert à rien, ou du moins guère plus qu'à l'ingénieur ou qu'à l'architecte. Et pourtant, à des degrés divers, les uns et les autres, s'ils veulent prendre conscience de leur profession par l'histoire, si surtout ils veulent faire œuvre d'érudit, ce qui est une seconde

manière d'être un lettré, n'auront-ils jamais rien à lire en latin? Non seulement notre droit, mais notre science, ont, si je puis dire, du sang latin dans les veines. On le sait de reste pour le droit. On le voit de plus en plus pour la science. Devons-nous toujours marcher en avant, sans ce retour, sans ce regard en arrière qui repose, satisfait et encourage? Le chimiste, qui, avec ses laboratoires et ses traités mis au courant d'année en année, peut évidemment se passer des formules de ceux de ses prédécesseurs qui ont écrit dans la langue de Pline l'Ancien, n'aura-t-il point plaisir, s'il en est capable, à retrouver en germe dans les traités du moyen âge plus d'une conception éclose hier? Au fond la question du latin se ramène à celle-ci : est-il bon d'avoir la possibilité du contact personnel avec le passé? Et celui qui l'a, possède-t-il par le fait une supériorité, sinon professionnelle, du moins intellectuelle? Et cette supériorité est-elle désirable et profitable?

Qu'on ne dise pas : il suffit de quelques-uns pour ces tâches d'érudits et d'historiens. Il faut en être soi-même capable, plus ou moins, de même qu'il faut s'efforcer d'être un lettré. Il le faut, si nous voulons garder en France un championnat, aussi enviable après tout que celui du foot-ball, de la bicyclette, de l'automobile, voire de l'aéroplane : celui de la culture intellectuelle. D'autant qu'il me paraît difficile de dire à un enfant : « Tu seras un lettré, ou un érudit ». Ce serait bien commode de marquer ainsi les élus. Mais de telles vocations se décident d'elles-mêmes, et avec un pourcentage extrêmement faible. Dans un pays de culture latine où le latin serait abandonné, à quoi tomberait-il?

A moins qu'on ne reste prudemment en deçà des temps où le latin était la langue de la science et de l'histoire, sans latin, l'histoire est interdite au savant, au juriste, au philosophe, au naturaliste, au géographe, et à l'historien lui-même. Alors c'est bien la culture moderne en effet.

Cette culture moderne me fait songer à la Nouvelle-Zélande. Voici pourquoi. J'ai vu naguère à Londres une dame qui arrivait de ces antipodes, et qui, éprise des monuments anciens, disait-elle, s'extasiait devant des architectures religieuses vieilles tout au plus d'un siècle; et c'est apparemment parce qu'elles étaient

vieilles qu'elle les admirait. Dans son pays, les plus anciens monuments datent de cinquante ans (je ne garantis rien). J'espère qu'il lui restera de l'enthousiasme pour nos cathédrales françaises. J'espère même que son enthousiasme sera moins blasé que le nôtre. Et j'espère, je prévois que parmi ceux dont la culture moderne aura exclusivement formé l'esprit, quelques-uns au moins un jour ou l'autre en sentiront l'insuffisance, et redécouvriront avec joie le vieil humanisme. Seulement, pour admirer Notre-Dame de Paris ou Saint-Sernin de Toulouse, il suffit d'y voir et d'avoir le goût des belles choses. Pour admirer Virgile, Tacite ou Sénèque, pour lire ou pour consulter les auteurs qui ont écrit en latin, il faut les comprendre, et commencer par faire du latin. Ce n'est pas à l'âge d'homme qu'on peut s'y mettre. Bien peu pourront quitter la Nouvelle-Zélande.

Et quand je pense (pour dire tout), quand je pense que ceux-là seront incapables de lire saint Augustin!

Sauront-ils même ce que c'est que saint Augustin, et même Cicéron, Horace et Virgile? Un écrivain latin sera pour eux ce que pour la plupart des mortels sont les écrivains hindous. Et les choses les plus familières à nos écoliers d'aujourd'hui se confondront et s'obscurciront. Il suffit de voir de quoi sont capables ceux qui se sont formés en dehors de la culture latine. Il n'y a pas longtemps, un professeur de langues vivantes présentait un mémoire pour l'obtention du diplôme d'études supérieures : c'était une édition de texte avec notes. Dans ce texte, on rencontre les noms de Minerve et de Saturne. On trouvait donc en note ceci : « Minerve, déesse de la sagesse... Saturne, *déesse* qui mangeait ses enfants ». Inutile de dire que le malheureux éditeur n'avait jamais fait de latin. Voulant identifier cette personne que l'écrivain appelait Saturne, il avait honnêtement cherché dans un dictionnaire, et là où il y avait *d. dieu* ou (*divinité*), il avait déchiffré *déesse*.

Revenons maintenant à nos programmes. Il va falloir sacrifier quelque chose au latin. Un peu de sciences, ou une langue vivante sur deux.

Un peu de sciences, c'est-à-dire la différence entre le programme C-D et le programme A-B. Ce que C-D comprend en plus est-il essentiel et urgent? Ne peut-on en remettre l'étude après le

baccalauréat, terme des études secondaires? Y a-t-il là beaucoup d'inconvénient pour la culture générale? Et l'indispensable, l'utile, n'est-ce pas ce qu'exige A-B? Le bachelier des sections A-B, en d'autres termes, est-il dans l'impossibilité de rattraper plus tard son camarade de C-D? Est-il perdu pour la culture scientifique intense? Tout le monde sait bien que non, même les non-scientifiques.

Et maintenant, sacrifier une langue vivante sur deux, est-ce une chose à faire ou à conseiller? J'hésiterais encore, si les deux langues du programme de B-D étaient également approfondies. Mais l'une d'elles est considérée comme secondaire, c'est-à-dire qu'on lui consacre moins de temps, pendant moins d'années, moins de soin aussi naturellement. On ne vise qu'à une certaine connaissance pratique; et cette connaissance pratique, tous les examinateurs le savent, ne va pas au delà de quelques bouts de phrases, et de la possibilité de comprendre en gros, c'est-à-dire assez mal, une page facile. Et la correction, la grammaire, la littérature sont choses sur lesquelles on serait mal venu d'insister vis-à-vis du candidat. Pas d'épreuve écrite; une lecture commentée et un semblant de conversation à l'oral. Si telles sont les exigences du programme, je me demande vraiment comment on peut nous parler de culture moderne, en brandissant ce pauvre haillon de langue vivante! Car c'est tout ce que B et D ont de plus que A et C en fait de langues vivantes et de moderne. Ah! s'il s'agissait d'étudier sérieusement une langue de plus, d'être à même par conséquent de passer de Shakspeare à Calderon, ou à Gœthe, ou à l'Arioste! Mais le bachelier de B-D en est-il capable? Lui aussi n'approfondit (?) qu'une langue. Ce qu'il sait de l'autre ne compte pas pour la culture intellectuelle, et ne peut être mis en balance avec le latin qu'il aurait appris en six années de lycée. Trois mois de vacances passés à l'étranger lui en apprendront autant que les trois ou deux années (et même moins) consacrées à l'étude de la langue secondaire. Et ce n'est pas en trois mois qu'il apprendra le latin.

Alors? — Eh bien! il me semble que le latin s'impose encore, j'en suis à peu près convaincu.

GEORGES CIROT.

Flaubert à quinze ans.

Flaubert, né en 1821, entra au collège de Rouen en 1832. Sa vie de collégien est suffisamment connue, grâce à l'abondance des documents autobiographiques utilisés dans maintes études fragmentaires ou d'ensemble. On a dit quel piètre écolier il fut, impatient de la règle, souvent en révolte ouverte contre les maîtres, méprisant les tâches communes et les programmes, négligeant celles mêmes des disciplines intellectuelles qui devaient plus tard lui devenir le plus chères. De 1832 à 1839, de la 7e à la rhétorique, on a suivi ses traces sur les palmarès du vieux collège : on n'a point manqué de faire ressortir sa médiocrité en *narration littéraire*, qu'atteste l'absence de toute nomination, ses succès en histoire et en histoire naturelle. On a relevé enfin l'influence exercée sur lui par certains de ses maîtres, l'historien Chéruel, surtout, et le naturaliste Pouchet. Tous ces détails contribuent à nous donner de Flaubert collégien une image fidèle et vivante.

Elle serait incomplète, pourtant, si on l'enfermait tout entière dans le cadre étroit du collège. Écolier distrait et rebelle, Flaubert se consolait par le rêve d'une réalité difficilement acceptée et trouvait ailleurs que dans les exercices scolaires l'emploi d'une imagination ardente et audacieuse. Vingt ans plus tard, devenu un maître écrivain, il soumettra cette imagination à la plus rude contrainte, rédigeant à peine quelques lignes par jour, traînant un chapitre pendant six mois; enfant, il écrivait déjà, mais sa plume avait peine à suivre l'élan de sa pensée tumultueuse et les manuscrits s'entassaient en piles volumineuses dans son pupitre d'écolier.

On a récemment exhumé ces œuvres d'enfance et de jeunesse dont seuls, jusqu'à présent, quelques privilégiés connaissaient

l'existence [1]. Dans une édition définitive du maître, on a cru pouvoir faire une large place aux essais juvéniles de ce précoce génie [2]. Un premier volume d'œuvres inédites, qui compte plus de cinq cents pages et comprend vingt-quatre fragments différents, renferme toute la production de Flaubert collégien, puisque ces fragments s'échelonnent fort exactement de 1832 à 1838.

Quelques-uns de ces morceaux méritent de retenir l'attention; non point qu'il y faille chercher, à de très rares exceptions près, l'éclatant aveu d'une vocation et le sceau du génie; mais ils nous peuvent instruire des tendances essentielles d'un esprit déjà maître de lui-même, en dépit des tâtonnements et des scrupules. Elles montrent, ces pages naïves et convaincues, et nous montrerons avec elles, comment Flaubert, s'il n'a point fait au collège, avec toute la conscience désirable, son apprentissage d'humaniste ou de bachelier, s'y est préparé tout seul à sa rude et noble tâche d'écrivain.

*
* *

Bien entendu, on ne manquera pas de dire que la publication de ces documents est un mauvais service rendu à la gloire de l'écrivain et un mauvais tour joué à sa mémoire. Nul plus que nous n'admire l'art hautain, difficile, intransigeant de Flaubert. Nul plus que nous ne sent ce qu'il y a d'imparfait, d'hésitant, de naïf dans ces premiers essais, dont quelques-uns ne sont que des devoirs d'écolier. Et pourtant, à lire *Matteo Falcone*, *le Moine des Chartreux*, *la Peste à Florence*, sortes de narrations littéraires ou historiques, comme en font encore nos lycéens, on sent qu'il y a dans ces pages non pas la promesse d'un talent, mais la généreuse ambition d'une âme qui a senti déjà le frisson sacré de l'art. Oublions en les lisant l'emphase et le mauvais goût, qui sont du temps, et non de l'homme, et soyons attentifs à la puis-

1. Notamment M. R. Descharmes s'est beaucoup aidé de ces œuvres, qu'il avait lues manuscrites, pour son excellente thèse : *Flaubert, sa vie, son caractère et ses idées avant 1857*.

2. La belle édition définitive, en 18 volumes, publiée par Conard, comprendra 5 volumes au moins d'œuvres de jeunesse inédites.

sance déjà très grande d'évocation, à l'art de mise en scène et de composition, au sens de la réalité et de la variété. C'est à cela que l'on devine déjà l'artiste.

On trouvera dans ce premier volume d'inédits, outre les nouvelles auxquelles nous faisons allusion, un drame en cinq actes sur *Louis XI*, daté de 1838, — l'année où Flaubert termine sa seconde et commence sa rhétorique, — une *Danse des morts*, dont l'inspiration et la forme littéraire font pressentir certains passages de la *Tentation*, divers essais d'un caractère philosophique, enfin ces curieux *Mémoires d'un fou*, déjà publiés dans la *Revue blanche* et qui constituent, avec la *Correspondance*, le plus important document autobiographique que nous possédions sur Flaubert. C'est plus qu'il n'en faut pour donner au livre un réel intérêt documentaire, et c'est assez pour qu'on le lise avec curiosité.

*
* *

Mais, parmi ces pages oubliées, deux petites œuvres se détachent nettement de l'ensemble, tant parce qu'elles marquent avec précision les deux tendances contraires qui se partageaient dès cet âge l'esprit de l'auteur, romantisme et réalisme, que parce qu'elles ont été les seules imprimées avant cette publication posthume. Nous voulons parler de la *Leçon d'histoire naturelle* et de *Bibliomanie*, deux essais de valeur très inégale, publiés en 1837 dans le *Colibri*, journal rouennais.

Le *Colibri, journal de la littérature, des théâtres, des arts et des modes*, tel est le titre exact de ce petit journal qui a bien mérité des lettres françaises pour avoir publié quelques-unes des premières œuvres de Flaubert. Imprimé sur papier rose, orné d'un frontispice où le gracieux oiseau, auquel il emprunte son nom, s'ébat dans une guirlande de fleurs, présenté au public et baptisé en quelque sorte par une aimable chanson de Béranger, il prit son essor par un beau dimanche de mai 1836. Sa carrière fut courte : le *Colibri* mourut aux premiers froids de 1841[1].

1. La collection reliée du journal, qui se trouve à la Bibliothèque municipale de Rouen, se termine avec l'année 1841. — Le *Colibri* s'imprimait à Rouen chez Brière, 7, rue Saint-Lô, à l'imprimerie du *Journal de Rouen*. Il paraissait deux fois par semaine, le jeudi et le dimanche.

Le 24 mars 1837, Flaubert écrit à son fidède Ernest Chevalier : « J'ai été hier chez Degouve-Denuncques, mon article sera inséré jeudi prochain et mercredi je corrigerai avec lui les épreuves. » Six jours après cette lettre, le jeudi 30 mars 1837, paraît en effet dans le *Colibri*, sous la rubrique *Mœurs rouennaises* une spirituelle fantaisie signée d'un F. et intitulée *Une leçon d'histoire naturelle; Genre commis.* Cette étude a été reproduite par M. R. Descharmes en appendice à son livre sur *Flaubert, sa vie, son caractère et ses idées avant 1857*; elle a aujourd'hui tout naturellement pris sa place dans l'édition complète des *Œuvres de jeunesse inédites* du maître.

Malheureusement nous manquons de documents sûrs pour établir les rapports exacts de Flaubert avec la rédaction du *Colibri*. Quelle a pu être sa part dans la fondation du journal? Quelles relations d'amitié l'unissaient aux principaux rédacteurs? Quelle collaboration effective put-il fournir pendant ces cinq années qui sont parmi les plus fécondes et les plus productives de sa vie, puisqu'on n'a pas publié moins de deux volumes, près de huit cents pages inédites, qui se rapportent à cette période (1836-1841)? Autant de questions qu'il nous faut laisser sans réponse, faute d'un témoignage précis. Nous devons nous contenter d'indiquer quelles étaient les tendances générales et les formules préférées dans la tenue du journal, et de rechercher si les unes et les autres se rencontrent avec celles du jeune écrivain dont la personnalité littéraire était déjà si nettement constituée.

*
* *

Romantique, cela va sans dire, mais d'un romantisme légèrement impatient et frondeur, le *Colibri* mêlait dans ses colonnes, aux œuvres des débutants obscurs, quelques fragments signés de noms illustres. Le choix de ces débonnaires précurseurs, qui prêtaient aux *jeunes* le lustre d'une gloire déjà consacrée, est un peu mêlé. Il s'étend des romantiques de la dernière heure aux naturalistes de la première.

Il ne faudrait pas croire que les plus fidèles amis sont tous dans le clan romantique. Sans doute, la signature d'Alexandre Dumas reparaîtra plus d'une fois au bas de quelque truculente

fantaisie historique. Un journal qui vient au monde en 1836, l'année même de *Kean*, se devait à lui-même d'appuyer ses premiers pas au bras vigoureux du bon géant. Mais peu à peu, par un éclectisme des plus significatifs, Frédéric Soulié voisine avec Jules Janin, Paul de Musset avec Paul de Kock, Alphonse Karr avec Jules de Wailly et Méry; plus obscurs, Turquety, Mary Lafond et Berthoud ont cependant les honneurs de la première page; enfin, un jour, le *Colibri* ne croira pas pouvoir offrir de meilleur régal à ses lecteurs qu'en leur donnant la primeur d'une page de Balzac, empruntée à son dernier roman, le *Lys dans la vallée*.

A l'ombre de ces glorieux sommets, dans la paisible vallée normande, chacun cultive son jardin ou trace son sillon. Contes, nouvelles ou fragments de romans, études psychologiques ou morales, souvenirs ou essais historiques, odes, élégies ou épigrammes, œuvres aimables et convaincues, d'un tour souvent un peu audacieux ou gauche, mais très éloignées du médiocre, la moisson de chaque semaine s'accumule soigneusement en gerbes pressées, anonymes la plupart du temps; car presque tous ces morceaux, pour la plus grande déception des érudits ou des curieux, ou bien ne portent aucune signature, ou bien sont suivis d'une simple initiale.

Malgré la diversité des talents et des inspirations, on peut suivre dans cette abondante production quelques courants d'idées distinctement marqués.

L'histoire, d'abord, et la plus pittoresque, la plus suggestive, on dirait volontiers la plus poétique, occupe une place importante dans le *Colibri*. Plus d'une fois, auteurs de nouvelles ou de romans, demandent leurs sujets aux chroniques des temps passés; le souvenir des larges fresques, puissamment colorées, à la Dumas, les hante visiblement; le moyen âge, un moyen âge bien conventionnel encore, mais rutilant et sonore comme un vers des *Odes et Ballades*, l'Orient, l'Espagne et l'Italie, le mirage exotique, scintillant et facile, d'Hugo et de Gautier, et surtout l'épopée impériale, si vivante encore au cœur des jeunes générations, fournissent aisément des thèmes ou des personnages. Et cela n'est pas pour déplaire à l'adolescent de quinze ans qui, encore sur les bancs du collège, partage son admiration entre le théâtre

et l'histoire, entre le drame imaginaire et le drame vécu, élabore une vaste étude sur la lutte du Sacerdoce et de l'Empire, met en scène Louis XI en un drame plein de juvénile audace, évoque tour à tour dans ses premières nouvelles les héros des vieilles chroniques normandes, Marguerite de Bourgogne et le duc de Guise, Philippe II d'Espagne, Charles VI de France et Frédéric II de Prusse.

Romantiques dans leur interprétation de l'histoire, les rédacteurs du *Colibri* ne le sont pas moins dans leur goût décidé pour les conceptions les plus fantastiques et les plus audacieuses rêveries de l'imagination. Le monde où elle les entraîne n'est ni moins merveilleux ni moins chimérique que celui où l'histoire les faisait vivre. Et ce sont d'étranges hallucinations, de mystiques envolées, de sombres méditations, où le lugubre, le mystérieux et le macabre se mélangent en doses à peu près égales, suivant la formule usuelle de l'alchimie romantique. Là encore, Flaubert se retrouvera en terre familière; et ses nuageuses échappées dans l'infini, le néant, ou l'au-delà, son *Voyage en enfer*, son *Rêve d'Enfer*, sa *Danse des morts*, sa *Dernière heure*, sans oublier l'enterré vivant de *Rage et impuissance*, toutes ces pages qu'emplit le troublant vertige de la mort, sont à l'unisson des plus terrifiantes élucubrations du *Colibri*.

Enfin, en notant dans ce rapide aperçu une certaine tournure d'esprit métaphysique, un penchant invincible à déclamer et à philosopher à perte de vue sur les plus communes réalités, nous nous retrouvons encore dans la tradition du romantisme vieillissant. Assez souvent ces tirades philosophiques se relèvent d'un grain de poésie; c'est le cas pour celles des œuvres d'Alfred Le Poittevin qui ont trouvé place dans le *Colibri* et dont certaines gardent encore, à travers le charme un peu vaporeux d'une forme archaïque, l'intérêt d'une pensée distinguée. Ce masque philosophique imposé aux plus innocentes fantaisies littéraires, nous le retrouvons perpétuellement dans les premières esquises de Flaubert; et l'on sait assez quelle influence son ami Le Poittevin exerça sur lui en ce sens. Plus d'une nouvelle fiévreusement griffonnée à quinze ou seize ans, en une nuit de verve et d'enthousiasme, se verra ainsi affublée d'un sous-titre ambitieux ou d'une moralité austère qui en précisent l'intention dogmatique.

Il y a donc entre les idées de Flaubert, de 1835 à 1840, et celles qui étaient en honneur au *Colibri* une conformité et une sympathie suffisantes pour expliquer qu'il désirât collaborer à ce journal où il retrouvait comme un reflet de lui-même. Rechercha-t-il lui-même cette collaboration ou lui fut-elle proposée? Aucun témoignage ne peut nous guider sur ce point et nous en sommes réduits aux conjectures. Dans les lettres de cette époque, celles où il semble s'être le plus sincèrement livré aux amis de la première heure, il a maintes fois fait profession d'un découragement précoce et d'un dédain altier pour l'œuvre imprimée et la gloriole de l'écrivain. Mais il est permis de croire que, dans cette attitude blasée, il y a beaucoup d'orgueil et un peu d'affectation, puisque, en 1839, deux ans seulement après avoir publié dans le *Colibri* cette *Leçon d'histoire naturelle* dont il était si fier de corriger les épreuves, Flaubert écrit à Chevalier cette phrase : « Quant à écrire?... *Je parierais bien que je ne me ferai jamais imprimer...* » A-t-il donc oublié, à dix-huit ans, les péchés de la quinzième année, ou bien, ne les ayant jamais avoués, prétend-il qu'on les lui pardonne?

Songeons qu'il avait au *Colibri* un ami au moins dont la signature, franchement étalée, voisine avec sa discrète initiale : Le Poittevin, l'ami préféré, le sûr confident, le véritable frère d'armes dans les luttes quotidiennes d'une pensée inquiète, en quête d'idéal, contre les déceptions et les mesquineries de la réalité, ne dédaignait pas de confier ses vers hautains aux éphémères feuilles roses qui ont su pourtant garder son nom de l'oubli. Cet exemple aurait suffi pour décider Flaubert à sortir de sa réserve. On aimerait à penser qu'il retrouvait aussi, à la rédaction du *Colibri*, quelques-uns de ces camarades de collège dont il a parlé avec émotion et avec regret, dans sa préface aux *Dernières chansons* de Bouilhet : ce petit groupe d'exaltés, superbes d'extravagance, adversaires résolus de toute platitude, respectueux des maîtres, idolâtres de Hugo, rêvant, dans l'étouffante et calme atmosphère du milieu provincial, d'amours dramatiques, avec gondoles, masques noirs et grandes dames évanouies dans leur chaise de poste... Vraiment le portrait ne conviendrait pas mal aux jeunes rédacteurs du *Colibri*, ou du moins à l'image que leurs écrits permettent de se faire d'eux, puisque la plupart n'ont laissé à

leur prose ou à leurs vers que l'équivoque signalement d'un pseudonyme ou d'une initiale.

On aurait donné du *Colibri* une idée fort incomplète, si on le considérait comme entièrement, exclusivement inféodé aux théories, aux formules et aux admirations romantiques. S'il est vrai qu'il se plaît aux jeux de l'imagination, au mystérieux et à l'étrange, à la rhétorique déclamatoire, au style périodique harmonieusement balancé, il ne l'est pas moins qu'il a su faire sa part aux substantielles réalités de l'observation, au document précis, à la description scrupuleuse, à la forme nerveuse et sobrement nuancée d'une analyse exacte. Ce n'est pas par hasard que le nom de Balzac a trouvé accueil chez lui, avec ceux de quelques romantiques notoires.

Aussi ne devons-nous pas nous étonner de rencontrer, en feuilletant la collection, à côté des pastiches romantiques, tant de pages d'observation spirituelle souvent, quelquefois mordante, toujours pittoresque, et il n'est pas impossible que tout le meilleur du *Colibri*, le plus original et le plus sincère, soit ici. C'est en tout cas à cette veine qu'appartient l'essai de Flaubert qui nous occupe.

Qu'est-ce autre chose, en effet, cette *Leçon d'histoire naturelle*, publiée sous la rubrique trop étroite de *Mœurs rouennaises*, qu'une de ces piquantes et consciencieuses études de types, dénommées *physiologies*, si fort à la mode sous Louis-Philippe, et dont nous trouvons plus de soixante échantillons, soigneusement étiquetés, dans la seule année 1836 du *Colibri*? Évidemment l'on sent que Balzac a passé par là, et aussi Champfleury, et même Paul de Kock, trois noms qui se retrouvent, d'ailleurs, avec ceux des romantiques impénitents ou attardés, dans les colonnes du petit journal.

Avec toutes les *physiologies* qui datent de cette époque, on composerait une bien amusante galerie de la société moyenne sous Louis-Philippe. Certaines ont été publiées à part et sont signées de noms illustres. D'autres ont pu être recueillies, dans une publication d'ensemble, sous le titre : *Les Français peints par eux-mêmes*. Avec les études de mœurs ou de types provinciaux, éparses dans le *Colibri*, on pourrait établir aussi un pittoresque recueil.

L'étude d'histoire naturelle que Flaubert apporte au *Colibri*, et qui a le *Commis* pour objet, n'est donc qu'un chapitre détaché de cette vaste zoologie, et maintenant que nous l'avons rétablie dans son cadre, nous serons mieux à l'aise, semble-t-il, pour juger la valeur propre et l'intérêt de cette œuvre de jeunesse où le choix du sujet et les détails de l'observation seuls sont personnels, l'inspiration, la méthode et la forme restant conformes aux lois d'un genre consacré. En tout cas, elle constitue un très important document sur les lointaines tendances naturalistes de Flaubert, sur les origines d'une évolution qui le conduisit insensiblement des brillants mensonges de l'imagination, à la claire conscience, à l'humble amour de la réalité. A seize ans, le voilà déjà aux prises avec un sujet qu'il reprendra, quarante ans plus tard, dans *Bouvard et Pécuchet*. C'est ici qu'on pourrait parler d'une loi de constance intellectuelle et montrer, par cet exemple décisif, que le génie d'un écrivain, en dépit des apparentes contradictions et des tâtonnements inévitables, ne se forme pas en plusieurs étapes, par acquisitions successives, mais qu'il est déjà tout entier, en bloc, dans les premières idées et dans les premières œuvres de l'adolescent ou du jeune homme. Entre la *Leçon d'histoire naturelle*, fantaisie écrite de verve en quelques heures, à seize ans, et *Bouvard et Pécuchet*, œuvre pénible et lente, élaborée en plusieurs années et interrompue par la mort, il y a toute la carrière de l'écrivain, trois livres glorieux, toutes ses idées personnelles sur le noble et rude métier de l'artiste, y compris son mépris pour la production hâtive et le style facile. Il n'y faut pas regarder de très près, cependant, pour voir que le maître écrivain n'a fait que retrouver, au prix des plus difficiles, certains diraient des plus stériles efforts, l'inspiration vieillie de ses premières années, et il est permis de préférer au tableau inachevé et laborieux de sa maturité le croquis alerte et complet qu'il achevait en quelques coups de crayon, avec la témérité et l'enthousiasme de la jeunesse.

Certes, le style de cette première esquisse n'a pas la netteté, la pureté et l'harmonie, cette parfaite adaptation de l'expression à la pensée, qui furent le grand souci de Flaubert et qui restent le meilleur de son génie. On sent le travail facile, l'absence d'effort, un détachement tranquille qui ne vise pas à l'effet, l'impression

de premier jet qui se coule en une phrase de rencontre avec tout le laisser-aller et la bonhomie du carnet de notes. L'album de croquis ouvert, en face du paysage ou du modèle, l'artiste y a fixé sa fantaisie en quelques coups de crayon, et plus tard, assis devant sa table, il se contentera d'ajouter les traits nécessaires pour compléter l'esquisse sans rien lui enlever de sa fraîcheur et de sa naïveté primitives. Comme nous sommes loin des manuscrits surchargés de ratures et des dix ébauches successives d'une même page!

Plus d'une fois, le jeune écrivain se contentera d'une de ces expressions toutes faites, dont il devait plus tard railler si impitoyablement la platitude. Il écrira : *un autre obstacle se présentait*; ma longue expérience *m'a mis à même* d'instruire le genre humain; *le fruit ingrat des veilles de ma vie studieuse*. Ailleurs ce sont des impropriétés ou des négligences : son cœur *s'allume*,... il rit *du rire de l'heureux*..., *la sueur de la joie* inonde son visage,... *au plus fort de sa béatitude*... Quelquefois même l'incorrection lui échappe : *ses ongles se redressent... ce cours de zoologie, immense échelon social qui s'étend*..., etc. Mais en général, le style de ce curieux essai, par sa familiarité même et sa lourdeur un peu bourgeoise, se trouve assez exactement adapté au sujet.

Le texte du manuscrit, publié dans l'édition des *Œuvres de jeunesse inédites*, est en général conforme à celui qu'avait donné le *Colibri*. Entre les deux versions nous avons pu cependant relever quelques variantes intéressantes. Sans doute, en corrigeant ses épreuves, Flaubert avait-il cru devoir retoucher certaines expressions, et il a négligé de reporter ses corrections sur un manuscrit qu'il pensait voué à l'éternel oubli. Ces variantes nous révèlent, chez le jeune écrivain, dès cette époque, un certain souci de la forme, et c'est pourquoi nous jugeons utile de signaler ici les principales.

En général, c'est pour préciser sa pensée, faire disparaître une expression impropre ou donner plus d'harmonie à sa phrase que l'auteur a modifié son texte. Ainsi, là où il avait écrit : *le commis s'endort dans ses rêves de contrôle*, il corrige sur épreuves et met : *dans* des *rêves de contrôle*. Ailleurs, l'*accent de la plus vive tristesse* est devenu l'*accent de la plus* profonde *tristesse*, *il oublie de remettre le couvercle de sa tabatière*, *il oublie de*

remettre le couvercle à *sa tabatière*, correction qui rend l'expression plus exacte et en même temps supprime le redoublement disgracieux de la préposition *de*. Le même souci d'élégance lui fait corriger : *J'ai dit tout ce qu'il y a à dire sur le commis* en *tout ce qu'il y* avait à *dire*... D'autres variantes, dues également au besoin de clarté, portent sur des mots ajoutés ou répétés dans une phrase longue et contournée. D'autres enfin, à peu près indifférentes, peuvent être considérées comme des fautes d'impression ou des lapsus du correcteur.

*
* *

Il était naturel de se demander si Flaubert, dans sa collaboration au *Colibri*, s'en était tenu à sa *Leçon d'histoire naturelle*. D'autant plus naturel que les Goncourt, par un passage de leur *Journal*, avaient tendu la perche aux chercheurs et leur avaient montré la voie. Ne disent-ils pas formellement[1] que leur illustre ami, alors qu'il n'était qu'un jeune homme obscur, avait écrit et publié *deux* articles dans un journal de Rouen ? De là à conclure que ce journal est le *Colibri*, il n'y a qu'un pas ; et tous ceux qui se sont intéressés aux origines de Flaubert et à ses débuts l'ont franchi et ont cherché dans la collection du petit journal rouennais le second article dont on proposait la découverte à leur sagacité.

Si l'on admet comme rigoureusement exacte l'assertion des Goncourt : Flaubert jeune a écrit pour un journal de Rouen deux articles et seulement deux articles, la question vient d'être tranchée d'une façon péremptoire par la publication des œuvres de jeunesse inédites du célèbre écrivain. L'une des nouvelles contenues dans le premier volume, *Bibliomanie*, dont le manuscrit porte la date de novembre 1836, pouvait déjà se lire tout au long dans le *Colibri* du 12 février 1837, six semaines environ avant la *Leçon d'histoire naturelle*. Ajoutons, pour être complet, que *Bibliomanie* est précisément signé de cette même initiale F qui accompagnait l'essai de Flaubert connu jusqu'à présent.

Si la *Leçon d'histoire naturelle* nous a révélé, à l'âge de quinze ans, un Flaubert observateur précis et sagace, amateur

1. *Journal*, 2, 57.

de documents humains, collectionneur de notes, en un mot un jeune écrivain, émancipé de son milieu et de son siècle et qui fait honnêtement son apprentissage de réaliste, *Bibliomanie*, en revanche, est un pur reflet du romantisme le plus démodé. Or, quelques semaines seulement séparent la publication des deux œuvres; quelques mois à peine leur composition.

Tout est romantique dans ce conte aussi naïf qu'étrange : le sujet, l'inspiration, le décor, le personnage principal, les accessoires et le style, — le style surtout.

Dans l'ordre chronologique des œuvres de jeunesse, *Bibliomanie* prend place entre une nouvelle qui se passe à Florence et un conte qui se passe en Suisse. Ici la scène est en Espagne, — à Barcelone, est-il besoin de le dire? — et si nous n'y rencontrons pas d'Andalouse, comme chez Musset, du moins y faisons-nous connaissance avec un personnage, le héros de la nouvelle, qui se nomme Giacomo, un prénom bien italien pour un Espagnol. Mais les romantiques n'y regardaient pas de si près. Inutile d'ajouter également que Giacomo est, selon la formule, « un de ces hommes au front pâle, à l'œil terne, creux, un de ces êtres sataniques et bizarres tels qu'Hoffmann en déterrait dans ses songes ». Vraiment, si nous ne connaissions, par d'autres exemples de la même époque la manière de Flaubert, l'une de ses deux manières tout au moins, nous serions tentés de voir dans ce début, non un pastiche, mais une parodie du genre romantique.

Giacomo est libraire ou, pour mieux dire, bouquiniste. Mais chez lui la passion du collectionneur a tué celle du gain; il aime les livres pour eux-mêmes et non pour le profit qu'ils lui peuvent apporter. Giacomo est un libraire *dilettante*. Flaubert, servi ici par ces dons d'observation réaliste dont il devait faire plus tard un meilleur usage, note avec un soin attentif et un sens réel du pittoresque tous les traits de caractère, tous les détails de mœurs, les déformations morales ou physiques, les attitudes, les gestes, les paroles, qui concourent à la description d'une manie, ou, pour employer le vocabulaire du temps, à la *physiologie* du bibliomane.

Mais bientôt le romanesque de l'intrigue prend le dessus et le *sujet* l'emporte. Nous n'essaierons pas de raconter par quelle

série d'aventures fantastiques, où il y a de la sorcellerie et du diabolisme, Giacomo devient assassin, incendiaire et voleur pour s'emparer de livres précieux, et notamment d'une certaine Bible qu'un rival trop heureux et trop riche lui a ravie sous le feu des enchères. L'exemplaire unique, retrouvé chez lui, le trahit et le perd : accusé d'avoir incendié la maison de son rival pour lui dérober le joyau de sa bibliothèque, il est traduit en justice et condamné à mort. Son avocat tente un dernier effort pour le sauver et montre aux juges un second exemplaire de la fameuse Bible. Désormais, il peut y avoir doute sur la culpabilité de Giacomo; mais ce n'est pas ce qui le touche; insensible à l'arrêt qui le frappe, il s'évanouit en apercevant le double d'un livre qu'il croyait unique. Le dénouement enfin est conçu en vue d'un mot à effet où se révèle l'ironique mépris de l'auteur pour le misérable maniaque dont il a fait le héros de sa nouvelle :

« Lorsque le peuple se fut écoulé, il demanda à son avocat d'avoir la bonté de lui prêter son livre; celui-ci le lui donna.

« Giacomo le prit amoureusement, versa quelques larmes sur les feuillets, le déchira avec colère, puis il en jeta les morceaux à la figure de son défenseur en lui disant :

« — Vous en avez menti, Monsieur l'avocat! Je vous disais bien que c'était le seul en Espagne. »

Le style de *Bibliomane*, comme celui de presque tous les premiers essais de Flaubert, exception faite pour la *Leçon d'histoire naturelle*, a toute la gaucherie prétentieuse et la naïve exagération qui caractérisent les imitations romantiques de l'époque. C'est assez dire que l'abus des épithètes et des énumérations, la redondance et l'emphase en sont les défauts les plus apparents. Un grand luxe d'interjections, dans le dialogue, et dans le récit ou la description, des termes accumulés sans choix et sans ordre, y tiennent lieu de naturel et d'expression.

Pourtant, si pour cette œuvre comme pour la précédente nous comparons le texte du manuscrit, publié aujourd'hui, et celui du journal, nous serons frappés encore une fois par un évident souci de la forme qui annonce déjà chez Flaubert la volonté de surveiller un style naturellement trop touffu, pénible et incorrect, de le clarifier et de l'amender.

Si quelques variantes sont des fautes d'impression, pour le

journal, ou de lecture, pour l'édition récente, en voici, en revanche, qui demeurent instructives : le libraire Giacomo passe ses nuits dans sa boutique à feuilleter ses livres précieux; ses voisins, qui le guettent, voient brusquement s'éteindre sa chandelle, « qu'une rafale avait soufflée », dit le texte du manuscrit, — *qu'un feuillet avait soufflé*, corrige avec raison l'auteur, revoyant ses épreuves et substituant à un terme vague une image précise et exacte. — Un bouquiniste achète « tout ce qui paraissait de rare et de vieux », lisons-nous sur le manuscrit; — *de rare et de nouveau*, dira plus justement l'auteur sur le texte du journal. — La *voix aiguë et cassée* d'un huissier qui crie des chiffres dans une vente publique se change heureusement en *voix* aigre *et cassée*.

Nous n'avons noté ici que les plus caractéristiques de ces variantes. Jointes à celles que nous avons étudiées plus haut, elles prouvent que ce jeune homme de quinze ans, malgré le romantisme de son éducation, de ses lectures, de ses rêves et de ses illusions, était déjà un observateur averti, soucieux du mot propre, notant les rapports de l'expression avec l'idée ou avec l'image.

*
* *

C'est la leçon la plus édifiante qui se dégage de ces deux articles du *Colibri*, que l'étrange dissonance d'inspiration et de forme qui éclate entre eux. La même année, et presque le même mois, ils nous font connaître dans un même esprit les deux disciplines les plus contradictoires, les deux vocations littéraires les plus opposées qui soient en un siècle où d'ordinaire chaque pensée se coule servilement dans le moule creusé et préparé par d'autres. Ils nous aident à comprendre comment a pu s'établir chez Flaubert, et bien plus tôt qu'on ne le croit d'ordinaire, un heureux compromis entre le romantisme et le réalisme. Il ne restera plus au futur écrivain qu'à trouver la formule personnelle qui maintiendra l'harmonie entre les deux inspirations; et c'est à quoi il parviendra par un lent et patient apprentissage d'une vingtaine d'années.

EDOUARD MAYNIAL.

En l'honneur de Flaubert.

Le 10 septembre dernier a eu lieu au pavillon de Croisset, près de Rouen, le banquet que le comité Flaubert offre chaque année en l'honneur du célèbre auteur de *Salammbô* et de *Madame Bovary*, la maison même où il a vécu dès son enfance, où il a travaillé, où il est mort. Cette fête littéraire a été présidée par M. Gaston Deschamps, qui a prononcé le discours suivant :

« Là-bas, sur un fleuve plus doux, j'ai quelque part une maison blanche dont les volets sont fermés maintenant que je n'y suis plus... J'ai laissé le grand mur tapissé de roses et le pavillon au bord de l'eau. Une touffe de chèvrefeuille pousse au dehors sur le balcon de fer. »

C'est ainsi, mesdames et messieurs, que Gustave Flaubert, exilé sur les bords du Nil, aux environs de la deuxième cataracte, vers les confins de la Nubie, évoquait en une plainte nostalgique l'image de ce domaine héréditaire où vous venez, par une commémoration annuelle et par une sorte de culte permanent, célébrer sa mémoire et perpétuer son souvenir. Je vous remercie d'avoir bien voulu m'associer au pèlerinage mélancolique et cordial qui vous ramène chaque année à cette vieille et illustre demeure, à cette maison de rude labeur et de gaie science où s'offre à notre imagination, ainsi qu'un fantôme familier et vénérable, le haut exemple d'un génie assez exalté au-dessus du niveau commun des ambitions humaines pour préférer la satisfaction de sa conscience aux grossiers avantages du succès immédiat, et pour ne point chercher la gloire hors des voies de la perfection.

Ici se trouvait l'atelier où ce grand ouvrier de lettres, enfermé pendant des journées et des nuits entières comme un moine en cellule, s'obstinait à chercher, par un héroïque effort, et pour ainsi dire en des pratiques d'ascétisme, une beauté conforme à son rêve.

Voici l'allée des Tilleuls où cet écrivain, amoureux de la vertu divine des mots harmonieux, sachant que la littérature française est une littérature oratoire, et qu'en vérité ce qui ne peut pas être dit à haute voix ne vaut pas la peine d'être écrit, sachant aussi que l'artiste habile à faire sonner l'innombrable clavier du vocabulaire français saura exprimer tous les sentiments dont souffre et se réjouit l'humanité dolente et rarement consolée, venait essayer en plein air ses phrases magnifiques, à peine sorties de la forge, comme on éprouve un métal pour en connaître la force, la souplesse et la sonorité.

Je craindrais d'offenser d'un éloge banal sa fierté hautaine et d'attirer sur notre indiscrétion les reproches de son ombre irritée, si je répétais ici à son propos, une fois de plus, ce qu'il est convenu de dire sur le prétendu romantisme de Flaubert. J'y suis d'autant moins disposé que le romantisme, d'ailleurs mal compris, volontiers défiguré par des définitions incomplètes et malveillantes, est quelque peu malmené à cette heure. Et ce serait méconnaître votre hospitalité que d'exposer l'auteur de *Madame Bovary*, de *Salammbô* et de *Bouvard et Pécuchet*, si souvent excommunié pendant sa vie, à de nouvelles fureurs d'excommunication. Votre illustre compatriote a vécu d'une vie trop pleine, il aimait trop le grand air et l'espace pour qu'il nous soit permis de l'emprisonner dans les cadres étriqués d'une théorie académique ou d'une définition d'école. Laissons donc ces banalités aux faiseurs de classifications artificielles. Essayons simplement de discerner, par la vue directe de la vérité vivante, à quelles sources sacrées il a puisé, tout jeune, cet instinct de perfection qui donna tant de noblesse morale à sa vue littéraire, et qui assure à son œuvre, tant que la langue française sera l'idiome préféré de l'élite humaine, la durable puissance d'émerveiller les esprits et d'émouvoir les cœurs.

Rien n'a manqué à l'apprentissage de Flaubert. Il a travaillé, il a souffert, et ce sont bien là, si je ne me trompe, les deux nécessaires épreuves de tous ceux qui veulent obtenir par des titres authentiques, leur avènement à la maîtrise dans l'art d'écrire. La parfaite connaissance du métier, l'habileté technique, la virtuosité verbale sont les effets du travail par lequel on cultive et développe un don naturel. Mais le reste, c'est-à-

dire la partie essentielle de l'art, cette vertu de communication universelle et de sympathie humaine qui est la marque des grands écrivains, cela, c'est le résultat d'une souffrance cruellement sentie :

> La douleur nous laboure au plus profond de l'âme
> Et fait germer en nous de divines moissons.

Au plus profond de l'âme, dans la blessure avivée sans cesse par le conflit tragique de l'amour et de la mort, germe mystérieusement une semence de vérité et de poésie. Devant la forme immobile et glacée de ceux et de celles que nous pleurons, la voix humaine prend un accent qui s'impose à l'attention des plus distraits, à l'audience des plus indifférents, et qui dans le silence de tout ce qui est vulgaire ou mesquin, émeut les plus insensibles. Auprès des lits mortuaires, que nous parons de fleurs nouvelles afin de dissiper l'affreuse vision de l'anéantissement et de nous entretenir en des pensées de résurrection bienheureuse, la prière monte naturellement au cœur des hommes et des femmes. Pourtant ce n'est pas une prière que murmura Flaubert, en cette funèbre journée du 21 mars 1846, où il se pencha pour la dernière fois sur le visage de sa sœur morte. Nous avons une lettre de lui, datée de ce même jour : « On lui a mis, nous dit-il, sa robe de noce, avec des bouquets de roses, d'immortelles et de violettes. J'ai passé la nuit à la garder... Elle paraissait bien plus grande et bien plus belle que vivante, avec ce long voile blanc qui lui descendait jusqu'aux pieds. Le matin, quand tout a été fait, je lui ai donné un dernier baiser dans son cercueil... » Et c'est tout. Ne sent-on pas dans ces paroles volontairement sobres, où se contient l'atroce torture d'un cœur meurtri pour jamais, ne sent-on pas le ferme propos de se raidir contre la douleur, quelque chose de pareil à ce scrupule de dignité virile qui fait dire à l'un des plus nobles héros de la tragédie athénienne, refusant de se plaindre malgré sa souffrance : « Et toi, mon âme, âme indomptable, mets à ma bouche un frein d'acier ! » Par ce trait de son âme indomptable Flaubert nous apparaît non seulement comme un descendant de ces hommes du Nord, dont il avait l'aspect extérieur, mais aussi comme un disciple de ces stoïciens dont il allait retrouver le souvenir dans la splendeur de la lumière antique.

A force de vouloir faire de Flaubert, pour les besoins d'une doctrine étroite, un romantique forcené, on oublie souvent de signaler sa culture classique. Mais voici qu'un de ses plus diligents biographes, M. René Descharmes, nous dit comment, après des années de collège un peu nonchalantes, il entreprit de refaire tout seul son éducation. A vingt-deux ans, étudiant en droit, excédé de jurisprudence, fourvoyé dans le maquis de la procédure, « disloqué », selon son amusante expression, par des études qui ne lui plaisaient point, il se ressaisissait, se remettait d'aplomb en apprenant le grec. Un voyage d'Italie, en 1845, le mena aux bords de cette Méditerranée, dont il aima les « flots bleus », le « sable d'or », et dont il a célébré magnifiquement dans *Salammbô* les volutes d'azur, ourlées d'argent, roulant aux transparences des profondeurs glauques le reflet des promontoires dorés et des temples de marbre pêle-mêle avec des branches de myrte et des grappes d'oranges. C'est là qu'il commença de s'initier, sous l'influence du génie latin, à l'amour de tout ce qui est jeune, brillant, florissant et à cette horreur de la difformité morale qui fut une des plus nobles passions de son existence passionnée.

Suivons-le dans le séjour qu'il fit à Athènes au cours de son pèlerinage d'Orient. La récente publication des notes qu'il a prises là-bas, au hasard de ses étapes, sur la terre d'ingénieuse mémoire et d'héroïque beauté, parmi les marbres témoins des siècles révolus, nous aide à fixer un moment décisif de son évolution esthétique. Autant il a paru insensible à la monumentale torpeur de l'Égypte pharaonique, à l'éblouissement aveuglant du désert de Nubie, à la turquerie enfantine de la Syrie contemporaine et même à l'attrait mystérieux de l'Asie ottomane, autant il se ranime (c'est l'expression même dont se sert son compagnon de voyage) lorsqu'il respire la pure atmosphère de l'Atlantique et réconforte son « âme tout entière », selon la formule platonicienne, au foyer de toute sagesse, de toute science et de toute beauté.

Il s'est reposé sous la verdure argentée des oliviers de Colonne en allant à Éleusis par la route de Daphni. Chemin faisant, il admira les échappées miroitantes du golfe de Salamine, entouré, comme un beau lac, par un cirque de montagnes har-

mônieuses. Il a traversé le Céphise sur un pont romain, et il a cherché le sanctuaire des Grandes Déesses, leur « enclos sacré » et leurs autels redoutables dans le pauvre village albanais où aboutit la Voie sacrée, et qui garde un reflet de la clarté antique sous le nom transparent de Lefsina. En regardant les barques peintes entrer au port de Phalère, il a noté, dans ce décor de ciel bleu, de mer azurée et de montagnes roses, « quelque chose de doux et de grave ». Il visita le champ de bataille de Marathon. Et le 4 janvier 1851, il partit d'Athènes pour faire un pèlerinage au défilé des Thermopyles. Il s'engagea dans la montagne, au-dessus d'Éleusis. « En arrivant, dit-il, dans la vallée où se trouve Kasa, on a en face de soi le Cithéron, couvert de neige à son sommet... Comme il y a de petits endroits qui ont fait parler d'eux, mon Dieu! » Ce jour-là, Flaubert s'est réjoui dans son cœur, parce qu'il sentait, une fois de plus, et proclamait la puissance de la littérature!

Il fit halte au bourg d'Ascra, patrie d'Hésiode, et à Thespies, patrie de Phryné. Au hameau de Zagora, il pria son agoyate de le conduire à la source d'Hippocrène, et il fit une libation en l'honneur des muses héliconiennes.

En ce temps-là, il n'y avait pas de chemin de fer à Livadie. Il fallait supporter de rudes étapes pour goûter l'eau du Léthé, pour consulter l'oracle de Trophonios et pour chercher, à l'endroit où tombèrent les héros du « bataillon sacré », le lion de Chéronée. Flaubert, continuant sa route à travers la Phocide, « riche en arbres verts et en eaux vives », reconnut l'emplacement de Delphes, paysage sévère et charmant, où, dans le feuillage des oliviers chers à Phébus Apollon, semblait frémir encore l'écho d'un chant divin. Dans ce décor, resté jeune et clair ainsi qu'au premier jour, le ravage de la ville sainte apparaissait comme une profanation particulièrement sacrilège. Le Dieu était toujours là, invisible et présent, sur sa terre de prédilection. Les rayons du soleil, comparables aux flèches d'or du divin archer, illuminaient les roches Phædriadres. Du haut de la double colline, la fontaine de Castalie épandait en coulées d'argent vif le flot de ses eaux lustrales. Les cigales jetaient dans l'air chaud leur petit cri strident. L'éclatante lumière vibrait en des splendeurs d'apothéose. Mais les barbares étaient passés

là. Un village albanais recouvrait la cité morte... Quelle joie c'eût été pour Flaubert, que de la voir enfin sortir de son tombeau ?

On voudrait le suivre aux rives de l'Alphée, aux coteaux d'Érymanthe, au temple de Phigalie... Maxime Ducamp nous dit, dans ses *Souvenirs littéraires*, que Flaubert, après avoir terminé *Bouvard et Pécuchet*, se proposait d'écrire un *Combat des Thermopyles*. Les poètes épiques aiment ces contrastes d'ironie et d'extase. Homère, après avoir glorifié Achille, s'égaye aux dépens de Thersite. Et il y a plus d'un trait aristophanesque chez le peintre immortel de M. Homais. Quoi qu'il en soit, Flaubert a rapporté de son voyage au pays de l'humanisme cet amour scrupuleux de la perfection, cette horreur de l'à-peu-près, du convenu, de l'inachevé, qui furent les vertus cardinales de son génie, et qui ont fait de son œuvre, en plus d'une rencontre, une œuvre classique.

Dans le mouvement de nostalgie qui plus que jamais entraîne l'esprit et le cœur de l'humanité moderne vers l'acropole où resplendissent les marbres du Parthénon, ne voyons-nous pas un évident désir de participer à cette influence d'apaisement qui est le bienfait des grands rythmes simples ?

Peut-être, s'il eût vécu davantage, eût-il construit, pour son plaisir et pour le nôtre, un sanctuaire dorien au bord des mers cimmériennes. Peut-être eût-il vu germer, dans son jardin d'Occident, toutes les graines rapportées de son voyage ancien. Le solitaire de Croisset a voulu suivre dans la lumière antique, du côté de l'aurore, le vol des hirondelles venues comme lui du pays des brumes, et attirées par le mirage d'un merveilleux printemps. Et puis, il est revenu dans sa maison natale, muni de pensées neuves, armé de ces vertus de l'esprit qu'enseigne l'hellénisme et qui tôt ou tard assurent la victoire. Soyons reconnaissants aux exégètes attentifs dont les recherches nouvelles, en nous révélant ces traits, nous font mieux connaître Flaubert, et par conséquent nous le font davantage aimer.

Autour d'une Bibliothèque pédagogique[1].

L'histoire de la bibliothèque pédagogique de P... se divise en trois périodes distinctes : 1° de 1879, date de la fondation, à 1904, époque de la fusion des bibliothèques pédagogiques cantonales en une bibliothèque unique par circonscription primaire; 2° de 1904 à 1910 date d'une refonte complète; 3° depuis 1910.

Chacune de ces périodes a ses caractères propres. Dans les deux premières, — période des bibliothèques cantonales et période de fusion, — l'œuvre entreprise avait été exclusivement et sans doute un peu étroitement pédagogique. Dans la troisième qui pourrait s'appeler période de réorganisation et d'élargissement on s'est proposé, non plus seulement de faciliter la culture professionnelle des instituteurs, mais encore de compléter leur culture générale; on a voulu qu'à côté des ouvrages de pédagogie pure ils eussent gratuitement à leur disposition les meilleures productions contemporaines, romans, études littéraires, historiques, géographiques, scientifiques, agricoles, artistiques, etc.

Chacune de ces conceptions du rôle que pouvaient jouer les bibliothèques pédagogiques s'est justifiée en son temps, a répondu plus ou moins à une utilité réelle. Aussi bien ne voulons-nous pas les opposer, mais retracer seulement la marche de l'évolution qui se produisit de l'une à l'autre. Aujourd'hui vaut mieux qu'hier sans doute. Mais il n'est pas juste et il n'est pas non plus de bon ton de vanter sans cesse le présent aux dépens du passé.

*
* *

C'est entre 1878 et 1880 que furent créées la plupart des Bibliothèques pédagogiques. C'était une époque d'ardente propa-

1. Étude monographique et critique de la bibliothèque de P...

gande laïque. Au point de vue politique, l'année 1879 est marquée par l'arrivée au Sénat d'une majorité définitivement républicaine et par l'élection du président Grévy. Au point de vue scolaire, et spécialement en ce qui concerne l'enseignement primaire, cette période est caractérisée par la préparation des grandes lois de 1881 et 1882. Une vigoureuse campagne de conférences organisées sous le patronage des Paul Bert et des Jules Ferry, agitait alors l'opinion publique. Depuis le coup d'État de 1851 et depuis les désastres de l'Année terrible la nécessité apparaissait particulièrement pressante d'attribuer à l'instruction et à l'éducation populaires l'importance qui leur revient dans une démocratie clairvoyante, soucieuse de ses devoirs et de ses intérêts.

On comprend que cette sorte de fièvre de réforme ait gagné les instituteurs laïques, car c'était en eux que la République fondait ses espoirs. Les pouvoirs publics étaient décidés à tenter un effort vigoureux en vue de créer un corps d'instituteurs et d'institutrices instruits, actifs, familiarisés avec les meilleures méthodes d'enseignement, nourris de la pensée des plus célèbres pédagogues. En 1879 avait été créé le Musée pédagogique et le 9 août de la même année était votée la loi qui dotait chaque département d'une école normale d'instituteurs et d'une école normale d'institutrices. Comment les instituteurs n'auraient-ils pas répondu à cette sollicitude?

A P... et dans tous les cantons de la circonscription, l'idée de la création d'une bibliothèque pédagogique fut lancée par l'inspecteur primaire aux conférences d'automne de 1878 et les statuts élaborés sur-le-champ. Toute liberté fut laissée aux intéressés; sur 70 instituteurs et institutrices, 24 seulement s'inscrivirent, dont 3 institutrices congréganistes. Cette proportion peut, de loin, nous paraître bien faible; en réalité, tout ce qui, dans le personnel, était laïque, adhéra au projet. Car il ne faut pas oublier que sous le régime de la loi Falloux il s'était introduit dans nos cadres un grand nombre de « frères » et de « religieuses » pourvus seulement de lettres d'obédience, peu aptes, par conséquent, à recevoir une culture professionnelle vraiment sérieuse, peu désireux, d'autre part, en raison de leur existence « en communauté », de fusionner avec leurs collègues laïques.

La bibliothèque cantonale de P... avait pour objet « de servir

à l'instruction professionnelle des maîtres, de leur faciliter la connaissance et l'étude des bonnes méthodes d'enseignement, de leur permettre de suivre les publications utiles aux écoles ».

Les sociétaires procédaient annuellement, en assemblée générale, à l'élection du bureau de l'Association et discutaient le choix des ouvrages dont la liste était proposée à l'approbation de l'Inspecteur d'Académie. L'Inspecteur primaire était prié d'assister aux réunions. Enfin, le projet de statuts devait, au préalable, être soumis à l'agrément de l'Inspecteur d'Académie. Aujourd'hui cette modeste tentative peut nous sembler bien timide; il y a 33 ans, elle était en réalité une entreprise hardie.

On conçoit qu'avec 24 adhérents seulement les ressources de la bibliothèque fussent limitées; aussi la cotisation fut-elle fixée à 3 francs par an, chiffre très élevé si l'on considère le faible taux des traitements à cette époque. Elle fut ramenée à 2 francs en 1881, puis à 1 franc en 1888 et à 50 centimes en 1896. Le nombre des cotisants resta stationnaire jusqu'en 1889 et ne se releva qu'avec la laïcisation progressive du personnel. Soit indifférence, soit appréhension d'essuyer des refus, on négligea de recruter des membres honoraires, dont la cotisation avait été fixée théoriquement à 5 francs; seul le député de l'arrondissement fit don de quelques ouvrages intéressants, plusieurs éditeurs offrirent des livres classiques et le Ministère concéda en 1880 une collection de deux années de la *Revue pédagogique*. En 1883, la Caisse départementale accorda une subvention de 37 francs. C'était un pauvre budget qui ne dépassait pas en moyenne 60 francs par an. Encore fallut-il, après deux années d'épargne, acquérir un meuble-bibliothèque qui coûta 110 francs et qu'on prit très grand, comme pour affirmer l'espoir de le voir un jour complètement rempli...

On acheta exclusivement des ouvrages de pédagogie. Fondée en principe en octobre 1878, la bibliothèque ne fut dotée de ses premiers volumes qu'au 31 décembre 1879. Le fonds primitif n'en comprit que trois : *l'École primaire* de Rousselot, *l'Histoire de la Pédagogie* de Paroz, les *Conférences sur les devoirs des instituteurs* de Salmon; 2 autres volumes furent acquis en 1881, 24 en 1882, 59 en 1884. Dès lors, le nombre d'ouvrages dépassant la centaine, l'œuvre paraissait viable; il avait fallu cinq ans pour obtenir ce résultat.

A côté des traités théoriques, on y introduisit un grand nombre de livres classiques à l'usage des écoles primaires. Une véritable rénovation se produisait alors dans la librairie scolaire ; des livres nouveaux qui firent époque venaient de paraître : les Guyau, les Bigot, les Lebaigue, les Rocherolles, les Carré, les Brachet et Dussouchet, les Larive et Fleury, les Fabre, les Compayré, les Burdeau, les Laloi, les Paul Bert, les Leyssenne, les Blanchet, les Lavisse, les Zévort, les Foncin, les Lemonnier et Schrader, les Bonnier et beaucoup d'autres encore qui contribuèrent au renouvellement des méthodes d'enseignement et à l'élévation du niveau des études élémentaires. La « Société pédagogique » de P..., comme bien d'autres sans doute, contribua beaucoup plus à répandre ces ouvrages qu'à faire connaître aux instituteurs les œuvres des grands pédagogues. Son but restait essentiellement pratique et utilitaire.

Mais elle eut le tort, durant plusieurs années, de consacrer des sommes importantes à l'achat de ces livres classiques dont les éditeurs lui auraient fait hommage avec empressement. Elle aurait pu faire un meilleur emploi de ses modestes ressources. De même on pourrait critiquer le choix de certains ouvrages de pédagogie déjà vieillis et démodés, l'achat de traités théoriques difficiles à lire dont plusieurs ne sont pas encore coupés..., l'acquisition de l'histoire complète d'Henri Martin qui fut prêtée trois fois en vingt ans, etc. Ce sont là erreurs de jeunesse méritant l'indulgence.

Pour ce qui est de l'utilisation de cette bibliothèque, de grandes difficultés d'ordre pratique apparurent dès les débuts et découragèrent même quelques-uns des promoteurs de l'institution. Le problème de la circulation des ouvrages était, de tous ceux qui pouvaient se présenter, le plus malaisé à résoudre. Il n'existait qu'un seul catalogue au siège de la bibliothèque ; les emprunteurs devaient donc ou en prendre copie ou se rendre au chef-lieu pour faire leur choix sur place. Comme la circulation en franchise par la poste n'avait pas encore été accordée aux ouvrages des bibliothèques pédagogiques, les frais d'envoi et de retour constituaient une charge lourde pour un budget d'instituteur, en un temps surtout où les tarifs postaux étaient sensiblement plus élevés qu'aujourd'hui.

Afin de remédier à un inconvénient aussi grave, — qui menaçait la vie même de l'œuvre, — on répartit les ouvrages en quatre parts égales et chacune fut déposée dans quatre écoles d'accès facile formant une sorte de petit centre secondaire; le canton fut ainsi divisé en quatre cercles; le voyage au cercle était moins long et moins coûteux que celui du chef-lieu. Mais pour beaucoup, ce voyage n'était-il pas encore un ennui? Un ouvrage de pédagogie qu'on aurait lu autant par devoir que par plaisir, méritait-il un pareil dérangement? D'autre part, chaque lot se trouvait singulièrement diminué. Même avec un roulement régulier entre les lots, la liberté du choix des lecteurs était, par la force des choses, vraiment trop entravée; on pouvait être obligé d'attendre longtemps le livre qu'on désirait. La bibliothèque cantonale s'éparpillait ainsi en bibliothèques intercommunales trop pauvres pour être véritablement utiles.

Pourtant les registres d'entrée et de sortie indiquent, au début surtout, une active circulation des ouvrages [1]. Mais il convient de remarquer que le nombre des emprunteurs est très faible; ce sont toujours les mêmes qui lisent. Lisent-ils même sérieusement? Voici un maître qui, dans l'espace d'un mois, a pris six ouvrages dont quatre de pédagogie : *Pédagogie* de Rousselot, *Pédagogie* de Carré, *l'Éducation* de Spencer, le livre II de *l'Émile*. Comment aurait-il pu profiter d'une lecture si hâtive? Ce maître, qui est toujours en activité, m'a confié que la lecture de Spencer et de Rousseau lui avait paru trop aride et qu'il s'était contenté de feuilleter les volumes. Notons aussi que le chiffre relativement élevé des prêts est dû en grande partie aux livres classiques qu'on prend de préférence et qu'on emporte par paquets de quatre ou cinq. Il faudrait tenir compte également de l'action des inspecteurs primaires qui insistent auprès des négligents auxquels ils font sentir la nécessité de perfectionner leur culture. Enfin les institutrices qui se tenaient à l'écart au début finissent par s'apprivoiser et fréquentent assidûment la bibliothèque.

Toutefois à partir de 1890, le nombre des prêts décroît d'année en année; il tombe à 42 en 1891, à 30 en 1892, à 21 en 1893, à 3 en 1894; un changement d'inspecteur et une concession ministé-

1. 27 en 1880, 28 en 1882, 59 en 1883, 277 en 1884, 106 en 1885, 77 en 1886, 72 en 1887, 43 en 1888, 63 en 1889, 72 en 1890.

rielle le font remonter à 26 en 1895, à 15 en 1896; il redescend à 13 en 1897, à 9 en 1901, à 16 en 1902, à 14 en 1904. On peut affirmer qu'à cette dernière date la bibliothèque pédagogique était, pour ainsi dire inexistante : on ne percevait plus de cotisations depuis longtemps; depuis quinze ans l'institution dépérissait. L'expérience des bibliothèques cantonales avait définitivement échoué.

*
* *

La situation était la même dans la plupart des circonscriptions d'inspection primaire; la circulaire ministérielle du 14 mars 1904 l'indique très nettement; une enquête commencée en 1902 avait « fourni la preuve que les bibliothèques pédagogiques cantonales n'avaient pas donné les résultats qu'on espérait de leur institution ». Et pourtant la franchise postale en faveur des ouvrages de ces bibliothèques avait été accordée par la loi de finances du 30 mars 1902; mais il était trop tard.

Il fallait donc renoncer aux bibliothèques cantonales. Aussi la circulaire de 1904 recommande-t-elle « la fusion des bibliothèques cantonales en une ou deux bibliothèques par arrondissement ou par circonscription d'inspection primaire ». Elle conseille en outre d'établir un catalogue qui serait mis à la disposition des intéressés et de choisir en dehors des ouvrages de pédagogie et de morale, « des livres de littérature, d'histoire, de sciences, etc., etc., figurant aux catalogues des bibliothèques de l'enseignement primaire ».

A partir de 1904 la fusion s'opéra. Ce fut simple. On se contenta de faire un triage, de secouer la poussière des vieux livres et, de chaque canton, d'expédier les moins endommagés au siège de l'inspection primaire. La bibliothèque d'arrondissement ne se trouva nullement enrichie d'ouvrages nouveaux, car la composition des bibliothèques cantonales était presque partout identique. On eut tout simplement quatre ou cinq exemplaires du même ouvrage au lieu d'un que possédait la bibliothèque cantonale du chef-lieu d'arrondissement. A cela près, il n'y eut rien de changé. Il se trouva même que les quelques instituteurs qui fréquentaient encore leur bibliothèque cantonale étaient plus

éloignés de la nouvelle bibliothèque dont ils devaient désormais consulter sur place l'unique catalogue. En centralisant les ouvrages dans un seul endroit, on avait abouti à rendre les prêts plus difficiles et à en diminuer le nombre. Dès lors la bibliothèque n'eut plus que trois visiteurs assidus qui tous les trois préparaient l'examen de l'inspection primaire. Il y eut 27 prêts en 1905, grâce à une concession ministérielle datant de la même année; il n'y en eut plus que 9 en 1906, 22 en 1907, 6 en 1908, 0 en 1909. L'épreuve était décisive. La fusion n'avait pas non plus donné les résultats qu'on en attendait. A P... la bibliothèque pédagogique était, en fait, inutilisée.

*
* *

D'où provenait cette faillite? Pourquoi ce complet abandon? La tentative de 1879 avait-elle été inutile? Il convient d'abord de remarquer que de 1879 à 1910, les conditions de recrutement du personnel ont changé. Le corps des instituteurs d'il y a trente ans avait reçu évidemment une culture professionnelle moins forte que celui d'aujourd'hui; depuis 1879, nos méthodes se sont améliorées, nos instruments de travail, nos livres classiques ont été perfectionnés, enfin nos écoles normales nous ont donné des générations d'excellents maîtres. En 1879, il s'agissait avant tout, d'initier aux méthodes nouvelles, à la méthode intuitive en particulier, les maîtres en exercice. On crut très sincèrement « en haut lieu », beaucoup d'inspecteurs primaires et d'académie, certains instituteurs aussi peut-être pensèrent alors qu'un des meilleurs moyens, pour le personnel de l'enseignement primaire élémentaire, de réaliser ces progrès dans les méthodes était d'étudier les œuvres des maîtres de la pédagogie. C'est pourquoi jusqu'en 1904 les bibliothèques cantonales furent composées à peu près exclusivement d'ouvrages de pédagogie.

On avait trop compté, il faut bien le dire, sur la vertu éducative de ces ouvrages. On ne s'était pas demandé non plus s'ils étaient accessibles à la majorité du personnel et s'il lui était possible de les lire avec plaisir et profit. On avait alors la foi et l'enthousiasme des débuts, on ne voyait que le but à atteindre; beaucoup n'apercevaient pas ou feignaient de ne pas apercevoir

les obstacles de la route. Une expérience de trente années nous a ramenés à la réalité des choses.

Un traité de pédagogie ne se lit pas aussi facilement qu'un roman. Il faut, pour lire avec fruit un ouvrage de cette nature, un esprit sérieux, de la ténacité, des loisirs, de la culture, des aptitudes particulières. Du Montaigne, du Rousseau, du Spencer se lisent posément, la plume à la main, par petites tranches; le style des philosophes et des pédagogues est, en général, très concis; chaque mot a sa valeur propre; la pensée est vigoureuse, condensée souvent en une formule, en une expression. Ce n'est plus à vrai dire une lecture qu'on fait, mais un commentaire, une explication, parfois une véritable traduction. Un tel exercice exige un grand effort d'attention, de la patience, de la pénétration, l'habitude de l'analyse psychologique, des connaissances détaillées sur l'auteur, sur sa vie, sur ses tendances, sur les systèmes qui se rapprochent du sien ou s'en différencient notablement. Rien n'est plus difficile à bien lire qu'un traité de psychologie ou de pédagogie; l'aide d'un professeur est à peu près indispensable; on ne conçoit guère qu'un débutant abandonné à ses propres forces, entreprenne la lecture d'un traité sur l'éducation. L'épreuve que redoutent la plupart des candidats au concours de l'inspection primaire est celle de lecture expliquée. C'est l'épreuve dont la préparation leur cause le plus d'embarras et de soucis. Et c'est sans doute celle qui donne les résultats les moins brillants.

Comment espérer qu'il se trouvera beaucoup d'instituteurs — et il faut mettre à part ceux qui ambitionnent l'inspection primaire — pour étudier dans les textes les maîtres de la pédagogie? Ceux qui sont pourvus du seul brevet élémentaire et dont les études psychologiques ne dépassent pas le modeste niveau du C. A. P., se sentiraient rebutés, à quelques exceptions près, dès les premières pages, par les difficultés de la tâche. Quant aux anciens normaliens, ils se souviennent que, dans les débuts et parfois longtemps après, l'étude de la psychologie leur a paru bien aride. Aussi ne désirent-ils pas, en général, l'approfondir après leur sortie de l'école. Certains mémoires présentés au certificat de fin d'études normales, offrent il est vrai de réelles qualités de force, de souplesse, d'originalité d'esprit, révèlent

des aptitudes à l'analyse et à l'abstraction. Il arrive aussi que l'âge, l'expérience, la maturité développent le goût et le besoin des choses sérieuses. Il peut donc se trouver, — et on rencontre effectivement dans toutes les circonscriptions d'inspection primaire — quelques maîtres qui fréquentent par plaisir les bons auteurs pédagogiques. Mais, ayons le courage de l'avouer, ils sont peu nombreux.

Quoi de surprenant après tout? Chez les uns, c'est indifférence, chez d'autres, c'est inaptitude sans doute; chez les uns et chez les autres c'est, la plupart du temps, impossibilité matérielle. Comment l'instituteur, qui est si complètement absorbé par son travail scolaire et post-scolaire, trouverait-il les loisirs et le moyen d'entreprendre une tâche vraiment difficile et fatigante, très recommandable certes, mais il faut en convenir aussi, quelque peu austère?

Faut-il s'en plaindre, et le dommage est-il considérable? N'exagérons rien. Qu'on ne vienne pas se lamenter et dire qu'il est inadmissible de voir des pédagogues ignorer les grands systèmes pédagogiques. D'abord cette affirmation ne serait pas exacte : l'histoire de la pédagogie figure au programme des écoles normales et les instituteurs non normaliens ont dû l'étudier, plus superficiellement sans doute, en préparant le C.A.P. Et puis les dissertations théoriques sont-elles la grande affaire des instituteurs? Doivent-ils bruyamment prendre parti dans les disputes d'école? Certes la connaissance et la critique des systèmes pédagogiques est éminemment propre à leur ouvrir l'esprit, à leur permettre de dominer leur tâche quotidienne, de prendre conscience des difficultés et de la grandeur de leur mission. Mais ne sont-ils pas avant tout, par nécessité et par destination, des hommes d'action, des praticiens? ne doivent-ils pas plutôt agir que spéculer? La pratique importe plus pour eux que la téhorie.

Or, le « métier » ne s'apprend guère dans les livres, mais bien plutôt par l'expérience, par le contact avec la vie, par la réflexion, par une foule d'autres moyens : conversations avec les collègues, conseils des directeurs d'écoles et des inspecteurs, conférences pédagogiques, directions données dans les *Bulletins* départementaux, etc., etc... Pour bien faire, il faut avoir fait et

avoir vu faire: tout conseil qui n'est pas suivi d'un exemple risque de rester inefficace. Il ne faut pas dire : « faites de telle façon », mais bien : « faites comme je fais moi-même ». L'inspecteur qui expose devant un maître inexpérimenté une leçon modèle a plus de chances d'être compris que s'il se contente d'indiquer la façon de bien faire sans donner d'exemple à l'appui. Tout ce qui est purement verbal risque de ne pas s'assimiler. C'est le grand reproche qu'on peut adresser aux connaissances livresques. Un homme peut disserter doctement sur les problèmes les plus délicats de l'éducation et être incapable d'appliquer les principes qu'il établit si brillamment. C'est un fait dont l'histoire de la pédagogie donne des exemples nombreux; celui de Rousseau est un des plus probants. Inversement on voit d'excellents maîtres, ingénieux, expérimentés, qui seraient fort embarrassés si on leur demandait d'expliquer et de justifier leur manière de faire; il y a en eux comme un don, un instinct pédagogique très sûr; ils procèdent par empirisme plus que par raisonnement, ce sont d'habiles praticiens et des théoriciens médiocres. Il peut leur manquer quelque chose, mais il ne leur manque rien d'essentiel.

Il ne faut donc pas songer à mettre entre les mains de nos instituteurs, quelques-uns exceptés, les œuvres théoriques des grands pédagogues. C'est là une entreprise vaine; l'expérience l'a démontré. Les stagiaires qui aspirent au C.A.P. s'en tiennent aux manuels qui leur permettent d'abréger leur préparation. Les maîtres qui ont conquis ce diplôme se contentent souvent de lire leur journal pédagogique; quelques-uns même ne font que feuilleter la partie générale qui est pourtant la plus éducative et apprécient tout spécialement, parfois un peu trop au gré des inspecteurs, la partie pratique où ils trouvent le détail de leur tâche journalière.

Il n'est donc pas étonnant que la tentative d'organisation des bibliothèques pédagogiques ait à peu près complètement échoué. Il y avait eu, évidemment, erreur de conception. Les considérations théoriques sur l'éducation n'excitent pas en général la curiosité des instituteurs; ils se tiennent dans une sphère moins élevée; ils préfèrent rester sur le terrain solide des réalités pratiques. En sortant de l'école normale, nos jeunes maîtres

pensent pour la plupart que leur éducation théorique est à peu près achevée et qu'ils n'ont plus qu'à compléter leur éducation technique commencée à l'école annexe. Il se trompent sans doute, mais c'est une tendance contre laquelle il est difficile, sinon impossible de réagir.

A tout prendre, ces notions théoriques qu'on se proposait, en 1879, de donner aux instituteurs par la création des bibliothèques pédagogiques, les écoles normales les ont données par la suite. C'est assurément une des causes de l'échec de cette institution. Et c'est une consolation pour ceux qui pourraient le déplorer.

Il n'est pas moins vrai qu'il y eut, vers 1880, un splendide élan dans le personnel des instituteurs; beaucoup de ceux qui débutaient à cette époque ont conservé jusqu'à la veille de la retraite la foi et l'activité de leur jeunesse. Par un effort personnel méritoire ils se sont initiés aux méthodes modernes; ils ont renouvelé leurs livres classiques, transformé leurs procédés, adapté leur pédagogie à l'esprit français qui est fait essentiellement de clarté et de souplesse. Chose surprenante : l'échec des bibliothèques pédagogiques a coïncidé avec un progrès pédagogique admirable!

*
* *

Voyons donc la réalité telle qu'elle est et non pas telle que nous voudrions qu'elle fût. La culture professionnelle des instituteurs restera, quoi qu'on fasse, essentiellement pratique, et nous ne saurions nous en plaindre. Mais la culture professionnelle n'est pas tout; elle doit s'accompagner d'une culture générale aussi large que possible. Qui ne voit les inconvénients d'une spécialisation trop exclusive? Un instituteur qui consacrerait à sa fonction tout son temps et tous ses loisirs, qui serait absorbé par son métier au point de ne rien pouvoir lire en dehors de son journal, qui même croirait manquer à son devoir s'il ne se donnait tout entier à ses élèves, celui-là ne ferait-il pas erreur? Ne risquerait-il pas de rétrécir le cercle de ses idées? Le mieux est quelquefois l'ennemi du bien.

Depuis le développement considérable des œuvres post-sco-

laires, nous avons plus que jamais besoin d'un corps d'éducateurs instruits, désireux de se tenir au courant du mouvement des idées. Les cours d'adultes, les fêtes scolaires, les conférences populaires, les luttes que doit soutenir l'enseignement public exigent de plus en plus chez l'instituteur de la souplesse d'esprit, de la variété dans les connaissances. Depuis 1879, son rôle a changé; on l'a singulièrement élargi. Il n'est plus seulement un pédagogue, il est aussi l'éducateur du milieu social, l'auxiliaire de toutes les œuvres de progrès démocratique. Il ne devait plus rester confiné dans sa classe du jour où il fut jeté dans le grand courant de vie qui nous emporte.

Mais alors sa tâche devenait plus lourde et plus compliquée. Forcément il devait continuer à s'instruire, il devait se donner à lui-même une culture plus large, plus pratique, plus contemporaine si l'on peut dire. Car ce sont les choses du passé surtout qu'on étudie dans nos écoles, et les écoles normales n'échappent guère à cette règle générale et à cette nécessité. On conçoit difficilement qu'un instituteur ne lise pas et se contente du fonds de connaissances acquis à l'école normale. Il lui est permis, certes, d'oublier bien des choses qu'il n'aura pas dans sa carrière l'occasion d'utiliser, mais il a le devoir d'en apprendre beaucoup d'autres qu'il ne peut guère ignorer. Il y a tel roman contemporain, telle pièce de théâtre d'actualité, tel ouvrage historique, géographique ou scientifique récent qu'un esprit curieux ne peut se dispenser de connaître, qu'un instituteur en particulier, qui est si souvent consulté et écouté, devrait au moins avoir parcouru.

Malheureusement les moyens de travail manquent à nos instituteurs, du moins à ceux qui sont isolés dans les campagnes, loin de toute vie intellectuelle. Les bibliothèques scolaires ne leur offrent, pour la plupart, aucune ressource appréciable; ils en ont lu depuis longtemps toutes les œuvres intéressantes. Au reste, dans beaucoup de localités, ces bibliothèques sont actuellement inexistantes, insignifiantes ou délabrées. Celles mêmes qui sont en bon état ne peuvent être d'une aide vraiment efficace à l'instituteur qui veut élargir sa culture d'esprit; car par destination, elles s'adressent moins à lui qu'à la masse du peuple; elles ne répondent nullement à ses besoins et à son niveau

intellectuel; il faut à son esprit une nourriture plus forte et plus substantielle.

Quant aux bibliothèques personnelles des instituteurs, elles sont presque toujours d'une indigence regrettable. Les mieux pourvues s'enorgueillissent d'une collection de Balzac, de Dumas, de Daudet ou de Victor Hugo. Certaines se réduisent aux livres offerts à la sortie de l'école normale par une administration plus bienveillante que riche; celles-là s'augmentent progressivement de quelques volumes provenant de dons du Ministère ou de la Caisse départementale. Certes quelques maîtres plus aisés ou plus avides de savoir se constituent peu à peu une jolie bibliothèque d'étude et d'agrément. Mais ils sont rares. On peut donc dire qu'en général les bibliothèques des instituteurs ne comprennent que des ouvrages qu'ils ne lisent même pas toujours jusqu'au bout.

Enfin le choix d'une bonne revue est délicat; elles sont si nombreuses et si diverses! plusieurs sont trop chères. Les dames préfèrent en général *les Annales politiques et littéraires*; *la Revue* et *la Grande Revue* comptent quelques abonnés. Mais la grande majorité des instituteurs ne lisent aucune revue. Un journal pédagogique a entrepris récemment une enquête sur les lectures des paysans : il serait curieux d'en faire une sur les lectures des instituteurs.

La vérité, c'est qu'ils lisent assez peu. Ce qui leur manque, ce n'est pas la bonne volonté, ce n'est pas toujours le temps, ce sont bien plutôt les ressources pécuniaires pour se procurer des ouvrages intéressants; c'est aussi l'entraînement, c'est enfin l'orientation à suivre pour le choix des livres qui leur conviendraient. Vivant isolés, ils ignorent longtemps jusqu'au titre même des ouvrages nouveaux répandus dans le public cultivé des villes; ils auraient besoin d'être renseignés et guidés.

Beaucoup déplorent cette impuissance à s'instruire; beaucoup désireraient ardemment connaître le mouvement d'idées qui les entoure et dont ils restent, bien contre leur gré, à l'écart. Tel qui ne songerait pas à emprunter un traité sur l'éducation à la bibliothèque pédagogique lirait avec empressement le dernier roman paru ou quelque belle étude de Jules Huret ou de Lichtenberger.

Cette difficulté qu'éprouvent nos instituteurs à renouveler et à enrichir leurs connaissances générales est de nature à compromettre le succès de notre éducation nationale. Tant valent les hommes tant vaut l'éducation. Cette mission élargie, ennoblie qu'on leur a confiée il y a trente ans, correspond, nous l'avons dit, à un savoir plus vaste, à une culture plus désintéressée, à un souci constant de perfectionnement intellectuel et moral. Mais on a demandé beaucoup à l'instituteur et on ne s'est pas assez préoccupé de savoir s'il avait entre les mains tous les instruments de travail nécessaires. N'était-ce pas s'abuser sur ses forces et sur ses capacités?

C'est pour remédier à cette faiblesse évidente et grave que furent constituées récemment dans plusieurs régions lorraines des bibliothèques intercommunales qui sont de véritables sociétés de lecture dont font partie non seulement les instituteurs mais tous les amis de l'École qui désirent se tenir au courant des livres nouveaux. Dans un département de l'Est, une bibliothèque circulante départementale avait été créée il y a dix ans environ par un groupe de jeunes instituteurs; elle compta, dans le « corps enseignant » et dans le public, de nombreux adhérents, et elle rendit pendant quelques temps de très réels services. Mais, soit défaut d'organisation, soit difficulté de fonctionnement sur un territoire aussi vaste, elle finit par disparaître.

Pourtant l'idée était féconde. Ce qui n'avait pu réussir sur toute l'étendue d'un département ne pourrait-il pas donner des résultats durables sur l'étendue plus restreinte d'une circonscription d'inspection primaire? C'est ce que plusieurs inspecteurs primaires pensèrent spontanément. Ils transformèrent la bibliothèque pédagogique en « société de lecture »; il l'adaptèrent en somme aux besoins présents; ils lui rendirent ainsi la vie qu'elle avait depuis longtemps perdue. Ce changement de destination des bibliothèques pédagogiques n'était-il pas désirable et ne paraît-il pas s'imposer à bref délai dans la France entière?

Nous voudrions maintenant, après cet exposé historique et ces considérations théoriques sur le rôle de nos bibliothèques, indiquer par quels moyens pratiques nous avons réussi à opérer la régénération de celle de P...

*
* *

Il fallut d'abord opérer le triage des livres de l'ancien fonds qu'on pouvait utiliser; certains étaient démodés, d'autres en mauvais état, d'autres enfin existaient en quatre ou cinq exemplaires; un tiers à peine fut conservé, soit 140 volumes environ dont 82 de pédagogie, 15 de législation, 18 de critique littéraire, 19 d'histoire et de géographie, 6 de sciences. C'était peu. En outre, la plupart de ces ouvrages étaient vieillis, poussiéreux et non reliés. C'était cependant un embryon de bibliothèque. La section de pédagogie était même assez riche; il allait suffire de lui ajouter quelques volumes récemment parus pour qu'elle réponde aux besoins les plus pressants. Mais il n'y avait pas un roman, pas un volume de philosophie scientifique, pas une pièce de théâtre, pas une de ces études si attachantes d'histoire ou de géographie publiées depuis une quinzaine d'années; l'hygiène, l'agriculture, le droit usuel, l'économie politique, l'art enfin n'étaient pas représentés. Une réorganisation complète s'imposait donc.

Les difficultés nous apparurent, d'abord, presque insurmontables. Il fallait immédiatement un nombre suffisant d'ouvrages, sans quoi les emprunteurs allaient se trouver dans l'obligation d'attendre trop longtemps ceux qu'ils désireraient; un roulement régulier n'est pas possible à travers toute une circonscription si la bibliothèque est pauvre; il suffit qu'un maître demande sans succès deux ou trois fois le même volume pour qu'il renonce à solliciter de nouveaux emprunts. Il fallait en second lieu faire imprimer plus tard un catalogue et l'adresser à toutes les écoles, pour que chacun pût faire son choix facilement. Il fallait enfin un bibliothécaire dévoué et soigneux sur qui reposât le soin des envois.

Ces difficultés étaient certes de nature à décourager. Plusieurs crurent l'entreprise irréalisable et il y eut chez les promoteurs un instant de doute. Où trouver en effet l'argent nécessaire? Il ne fallait pas moins de 200 volumes nouveaux; avec les frais d'établissement du catalogue, c'était un minimum de 700 francs à recueillir dès la première année. Car une œuvre semblable doit

être viable à ses débuts; si on ne peut la faire fonctionner sans à-coup qu'au bout de deux ou trois ans, on risque d'échouer, de se heurter à l'indifférence, au mauvais vouloir, à l'ironie discrète des intéressés eux-mêmes.

Quelqu'un songeait à demander à chacun des 250 instituteurs et institutrices de la circonscription une cotisation initiale de 3 francs qu'on aurait pu par la suite ramener à 1 franc. Mais n'était-ce pas pour beaucoup un sacrifice trop important? on est sollicité déjà de tant de côtés! Ne fallait-il pas craindre non plus des refus nombreux?

C'est alors qu'un vieux maître, jouissant dans sa commune et parmi ses collègues d'une légitime autorité, proposa le jour de la conférence d'automne en 1909 de demander des subventions aux municipalités. « Serons-nous seuls, dit-il, à tirer profit de cette institution? Puisqu'il s'agit d'étendre, d'approfondir nos connaissances, de nous tenir au courant du mouvement des idées, est-ce que les enfants de nos écoles, les jeunes gens de nos cours d'adultes, le public de nos conférences, les membres des multiples sociétés que nous dirigeons, est-ce que tous ceux-là ne sont pas également intéressés au succès de l'entreprise? Les communes de cette région qui ont presque toutes des revenus considérables et qui sont si bien disposées en faveur des écoles, ne nous marchanderont pas leur aide pécuniaire; il suffira d'expliquer le but de l'œuvre et nous obtiendrons des subventions à peu près partout. » Le projet était séduisant; il fut adopté avec empressement dans toutes les conférences cantonales.

Des démarches personnelles furent faites par les instituteurs; une note de l'inspecteur primaire suivit bientôt, et dès la session de novembre, un tiers environ des conseils municipaux accordaient des subventions variant de 5 à 60 francs. C'était la fortune. Les cotisations du personnel, fixées à un franc, avaient produit 229 francs; la somme minimum indispensable était déjà trouvée. Mais l'ambition nous vint ensuite : ne pouvait-on revenir à la charge auprès des conseils municipaux qui n'avaient pas répondu? C'est ce qui fut fait. La session de février nous apporta 500 francs. Diverses sommes furent votées à la session de mai. Certains maires, pour abréger les formalités, avaient tout simplement, en fin d'exercice, mis à notre disposition

une portion du reliquat du chapitre des fournitures scolaires. Le succès était complet : les neuf dixièmes des municipalités avaient répondu à nos sollicitations, mais il avait fallu six mois pour triompher de la négligence de quelques-unes d'entre elles.

Les délégués cantonaux tinrent à honneur de participer à notre œuvre. « Si nous étions tenus chaque année, disait malicieusement l'un deux, de payer une cotisation fixe en faveur de quelque institution scolaire, nos fonctions seraient beaucoup plus considérées. » Plusieurs conseillers généraux et d'arrondissement offrirent spontanément leur obole ; quelques amis de l'École s'inscrivirent pour une cotisation régulière, d'autres proposèrent des volumes, le député promit de remettre chaque année à la bibliothèque un exemplaire du Rapport sur le budget de l'Instruction publique distribué aux membres du Parlement.

En six mois une somme totale de 1 400 francs avait été réunie : nos rêves les plus beaux se trouvaient dépassés. Évidemment nous devions le succès à la générosité des municipalités. Mais les sommes recueillies eussent été plus fortes si, juste au même moment, le lieutenant de gendarmerie n'avait sollicité également des subventions communales pour la création d'une bibliothèque circulante à l'usage des gendarmes de la subdivision : dans beaucoup de localités on fit part égale entre les gendarmes et les instituteurs.

Certes, dans bien des régions françaises, il ne faudrait pas espérer un accueil aussi bienveillant auprès des municipalités. car il faudrait compter avec l'indifférence ou l'hostilité d'un certain nombre et surtout avec l'indigence des budgets communaux. Un collègue voisin, ayant fait une tentative semblable à la nôtre, dans un pays moins riche, n'obtint aucune somme supérieure à 10 francs ; toutefois ses demandes de subventions furent accueillies favorablement presque partout.

Mais beaucoup de conseils généraux n'hésiteraient pas sans doute à voter des crédits pour reconstituer nos bibliothèques pédagogiques, car il s'agit là d'une œuvre d'utilité nationale. En attendant, plusieurs instituteurs de cette circonscription ont proposé d'abandonner à la bibliothèque les fonds de la Caisse départementale qui sont employés à l'achat d'ouvrages destinés à récompenser leur effort post-scolaire : ne serait-ce pas un

exemple touchant de solidarité et de coopération intellectuelle?

Enfin, ne pourrait-on employer plus efficacement les crédits affectés aux concessions ministérielles? On trouve dans chacune d'elles des ouvrages d'étude fort intéressants; mais on est parfois désagréablement surpris d'y rencontrer des volumes qu'on possède déjà en double exemplaire. Ne vaudrait-il pas mieux mettre une certaine somme à la disposition des inspecteurs primaires et leur laisser le soin de choisir les ouvrages dont ils auraient besoin? Ils n'auraient ensuite qu'à adresser la liste au Ministère qui se chargerait de faire exécuter la commande. Mais revenons à notre bibliothèque.

Dès la fin de janvier, un certain nombre de mandats communaux étant touchés, on put songer à faire les premiers achats. Un comité intercantonal nommé aux conférences d'automne se réunit sous la présidence de l'inspecteur primaire. Il fut décidé qu'on prendrait exclusivement des ouvrages reliés et qu'on affecterait la presque totalité des crédits à l'achat d'œuvres contemporaines, romans, nouvelles, pièces de théâtre, ouvrages d'histoire, de géographie, d'hygiène, d'art, de philosophie scientifique et religieuse, etc. Il ne parut pas qu'on dût s'abonner à quelques revues; la circulation des numéros est en effet difficile et lente; d'autre part les revues se détériorent vite et s'égarent facilement; elles ne peuvent circuler pratiquement qu'entre trois ou quatre coabonnés.

Il fallut ensuite faire le choix des ouvrages. Chaque associé fut prié de fournir une liste; beaucoup ne répondirent pas; la plupart des listes manquaient d'ampleur, de variété, et il faut l'avouer, d'intérêt. Les renseignements bibliographiques faisaient évidemment défaut aux instituteurs. Un comité peu nombreux, bien documenté et bien dirigé, pouvait seul assumer la charge et la responsabilité de ce choix. Des catalogues complets furent demandés aux éditeurs, un abonnement fut pris à la *Revue critique des livres nouveaux* (chez Cornély), on se procura les mémentos bibliographiques de *Pages libres* et de nombreux numéros de *la Bibliographie*, on collectionna les revues bibliographiques hebdomadaires de plusieurs grands journaux quotidiens, on compulsa le catalogue d'une bibliothèque voisine fondée par une société d'éducation populaire, chacun apporta enfin les

ressources de son expérience personnelle. Il fut possible alors de dresser de longues listes de livres intéressants, connus d'avance, soit qu'ils aient été lus par l'un d'entre nous, soit qu'ils aient été analysés dans les catalogues des éditeurs ou dans les revues bibliographiques. Les ouvrages — peu nombreux d'ailleurs — ne figurant pas sur les catalogues officiels devaient être placés dans un meuble spécial.

Les premières commandes furent confiées à des librairies de la localité qui fournirent au prix fort tous les ouvrages reliés. Mais la Société Franklin (1, rue Christine, à Paris) eut la préférence quand elle nous eut fait connaître ses conditions : les ouvrages à 3 fr. 50 étaient livrés à 3 fr. 15 reliés. Fin mai, tous les achats étaient effectués, 650 volumes environ avaient été acquis, dont 81 de pédagogie, 44 de philosophie scientifique et religieuse, 13 de droit usuel et d'économie politique, 26 d'art, 49 de sciences, d'hygiène et d'agriculture, 44 d'histoire et de géographie, 25 de critique littéraire, et, en outre, 35 pièces de théâtre, 324 romans et nouvelles.

Un catalogue fut dressé; les ouvrages y furent groupés sous des numéros distincts par séries et par sections. On ajouta sur la couverture un règlement relatif au fonctionnement de la bibliothèque et des recommandations pratiques pour la conservation des ouvrages. 200 exemplaires en furent tirés (coût 49 fr. 50 pour 18 pages imprimées); chaque école spéciale de garçons et de filles, chaque école mixte et chaque école de hameau fut pourvue du sien.

Dans les premiers jours de juin, la bibliothèque commençait à fonctionner. Bientôt les demandes de prêts affluèrent. Le directeur du chef-lieu et ses adjoints voulurent bien à tour de rôle se charger gracieusement de faire les expéditions, de tenir les registres de prêts, de veiller à l'organisation matérielle de la bibliothèque. Toute demande d'emprunt devait indiquer une liste d'une dizaine d'ouvrages; le grand nombre et la variété des volumes nouveaux permirent de satisfaire tout le monde ; mais, afin de ne pas dégarnir la Bibliothèque, on n'expédia pas plus de deux ouvrages à la fois, les instituteurs de la ville n'en pouvaient même prendre qu'un; il n'était pas permis de conserver les livres plus d'un mois; afin de ne pas encombrer le bureau de

l'inspecteur, on devait les lui retourner au siège de la Bibliothèque, à l'école laïque des garçons.

Le fonctionnement régulier de l'institution demandait, certes, un travail considérable aux bibliothécaires bénévoles; aucun n'éleva jamais une plainte; ne s'agissait-il pas d'une belle œuvre de solidarité? Seuls les facteurs ruraux furent, dit-on, mécontents. Car le succès de l'entreprise s'affirmait de plus en plus. De juin 1910 à janvier 1911 le nombre des prêts s'est élevé à 1101 et à 772 de janvier à mai 1911. Les dames ont lu en général davantage que les hommes. Le nombre total des lecteurs a été jusqu'à ce jour de 164 sur un personnel de 250 membres. Cette proportion est satisfaisante; nous n'avons jamais pensé que tous liraient; la perfection n'est pas de ce monde, il nous suffit que la masse et l'élite manifestent le désir de se cultiver; toutefois il est possible encore de stimuler une cinquantaine d'indifférents.

On a lu de préférence des romans; les collections illustrées à 0 fr. 95 ont obtenu un grand succès; mais une sélection minutieuse avait dû être opérée dans chacune d'elles. Toutefois la lecture des livres d'agrément n'a pas empêché celle des livres d'étude; nous y comptions bien; les collections géographiques de *Pages libres* et de Colin, les collections scientifiques de Flammarion, les Barine, les Huret, etc., ont été constamment demandés. Mais sur les 1101 prêts de 1910, il n'y eut que 59 ouvrages de pédagogie; le chiffre s'est légèrement relevé depuis 1905; il reste pourtant bien faible et il ne peut guère augmenter : il faut s'y résigner. Il est à remarquer enfin que beaucoup d'ouvrages empruntés ont servi soit pour documenter des instituteurs-conférenciers, soit pour des lectures et des analyses aux élèves des cours d'adultes et aux jeunes filles des réunions du jeudi. L'expérience a prouvé que nos instituteurs désirent des livres agréables à lire et instructifs tout à la fois. Les générations de vingt à quarante-cinq ans manifestent une grande ardeur au travail; certains maîtres lisent en moyenne un volume par semaine. On ne rencontrera plus dans cette circonscription des instituteurs qui, ayant l'esprit ouvert n'ont rien lu d'Anatole France, des Goncourt, de Jules Renard, de Ferdinand Fabre, de Flaubert, de Maupassant, de Loti, de Tolstoï et de bien d'autres encore. La bibliothèque pédagogique leur aura permis d'élargir leurs

horizons et de parachever l'œuvre de leur éducation personnelle commencée à l'école normale et interrompue depuis leur sortie pour des raisons indépendantes de leur bon vouloir.

La bibliothèque pédagogique est ainsi devenue un centre d'étude et un cercle de lecture. Beaucoup d'instituteurs ruraux s'y rencontrent le jeudi qui est jour de marché au chef-lieu; ils y trouvent des tables, du papier, de l'encre, du feu en hiver, des fleurs en été. C'est un refuge les jours de pluie ou de neige. C'est également une sorte de « foyer du soldat » pour les instituteurs de la garnison; deux jeunes maîtres du Midi l'ont fréquentée assidûment cet hiver; ils y ont été accueillis fraternellement; ils ont pu s'y distraire, s'y replonger en quelque sorte, aux heures de sortie, dans une atmosphère familiale; l'un d'eux y a même préparé avec succès l'épreuve écrite du C. A. P. C'est enfin un véritable bureau de renseignements; les livres classiques expédiés par les éditeurs sont rangés par groupes sur une vaste étagère, les nombreux journaux pédagogiques adressés à l'inspecteur primaire y sont déposés régulièrement, mais ne peuvent être consultés que sur place; les catalogues des éditeurs y sont réunis; des spécimens de tableaux historiques, géographiques, scientifiques, maternels, artistiques, des collections de bons points, couvrent les murs; le prix en est indiqué visiblement; enfin une exposition permanente de dessins d'écoliers a été ouverte depuis l'automne dernier dans une salle voisine.

*
* *

L'œuvre a déjà une année d'existence et elle a fait ses preuves de vitalité. En 1910 le chiffre des cotisations du personnel a atteint le maximum; les plus sceptiques ont été désarmés. La plus grande difficulté était de constituer, au début, un fonds suffisant; avec un budget annuel de 200 francs au minimum, assuré par les cotisants, il sera possible, dans la suite, d'acquérir la plupart des ouvrages intéressants parus dans l'année; le chiffre des recettes du second exercice a pu atteindre 625 francs grâce à de nouveaux dons des amis de l'École et à de nouvelles subventions communales dont la plupart resteront permanentes. 212 ouvrages ont été achetés, pour lesquels un supplément de

catalogue est à l'impression. Le vaste meuble acquis en 1883 n'a plus suffi ; et pourtant chaque rayon supporte deux rangées de volumes[1]. Nous avons dû nous faire expédier deux des meubles affectés aux anciennes bibliothèques cantonales et achetés autrefois à frais communs par les instituteurs. Par mesure de précautions, la bibliothèque a été assurée contre l'incendie. Les ambitions conçues en 1878 et en 1883 par le personnel du canton de P... ont été singulièrement dépassées. Il a suffi pour cela d'exploiter les ressources du pays, d'avoir foi en l'utilité de l'œuvre et en l'efficacité d'une action persévérante.

X...,
Inspecteur primaire.

1. Celle du fond est surélevée grâce à une planche qui s'appuie sur deux traverses.

L'Éducation populaire en 1910-1911.

IIe PARTIE [1]

Œuvres sociales.

I. — MUTUALITÉ SCOLAIRE.

La mutualité scolaire, en 1910-1911, a continué sa marche ascendante. On pouvait s'attendre à un recul, du moins à un arrêt, par suite de l'application prochaine de la loi sur les retraites ouvrières.

On a l'agréable surprise de constater que l'effectif des écolières et des écoliers mutualistes, en une année de transition, accuse un gain marqué.

Le nombre des mutualistes scolaires, en ne retenant que les adhérents de trois à treize ans qui versent leurs cotisations avec régularité, a passé de 821 086 en 1909-1910, à 851 934 en 1910-1911. C'est un gain de plus de 30 000 unités. Et c'est un gros succès à l'actif de la prévoyance familiale qui a placé librement sa confiance dans l'école et dans l'instituteur.

La propagande en 1910-1911. — La propagande a d'ailleurs été intense. Il fallait, dès le début de la campagne que, nettement, fût tracé le plan d'action à suivre pour que l'enfance associée fût mise à même de profiter des avantages et de la loi de 1898 sur la mutualité et de la loi de 1910 sur les retraites ouvrières et paysannes.

L'Union nationale des mutualités scolaires a convoqué les

1. Voir *Revue Pédagogique* du 15 août 1911.

présidents, les secrétaires généraux de ses 3 200 sociétés en un congrès qui a tenu ses séances (30 octobre, 1er et 2 novembre 1910) à la Ligue française de l'enseignement.

Trois journées ont été consacrées à l'étude de questions délicates et complexes relatives à la diffusion de l'idée mutualiste dans les lycées et collèges, au prolongement de la mutualité scolaire, à l'entente à établir entre le système libre et le système obligatoire.

Les débats qui ont mis en vif relief les progrès accomplis par les éducateurs en matière d'éducation sociale, ont été présidés par MM. Alexandre Ribot, Paul Strauss, Ferdinand Dreyfus, Paul Deschanel. Le rapporteur général du congrès a été M. E. Rochelle, professeur au lycée de Bordeaux.

La discussion a établi que la mutualité scolaire, loin d'être entravée dans son développement par la loi nouvelle, devait en recevoir et surtout lui fournir, si l'on voulait l'utiliser, un durable et solide appui.

Les polémiques auxquelles avait donné lieu la construction théorique du « pont mutualiste » permettant aux écoliers de rejoindre les adultes, n'ont plus raison d'être. Le « pont mutualiste » est jeté par la loi nouvelle devant les neuf dixièmes des enfants affiliés aux sociétés scolaires qui seront demain les apprentis de la ferme et de l'atelier.

Dès la sortie de la vie scolaire, dès l'entrée dans la vie économique, à treize ans, ils seront des assurés obligatoires et verseront 4 fr. 50 par an, ce qui empêchera toute interruption, toute fuite. L'argument qu'on opposait aux mutualités scolaires en prétendant que l'influence de l'œuvre cessait avec l'influence de l'instituteur, tombe, comme s'écroulent les arches jetées entre les deux rives où se mouvaient les effectifs de la jeune et de la vieille armée mutualiste.

Désormais, il n'y a plus solution de continuité dans les versements. 90 p. 100 des cotisants libres deviendront des bénéficiaires obligatoires.

Les sociétés, tant parisiennes que provinciales, ont compris d'ailleurs, en grande majorité, quelle voie il fallait suivre. Elles ont tenu ou bien tiennent à l'heure actuelle des assemblées générales pour reviser leurs statuts et les mettre d'accord avec la

législation d'État qui prolonge, dans l'obligation, l'action libre de la mutualité scolaire.

Les règles que l'on applique ou que l'on s'apprête à adopter sont conformes aux indications fournies par le Congrès national de Paris.

De trois à treize ans : système libre. Les versements sont de 10 centimes par semaine, ainsi que par le passé. 5 centimes sont versés sur le livret individuel dont l'usage s'impose, car la retraite d'État est obtenue par le livret individuel. 5 centimes sont consacrés au payement des journées de maladies ; les bonis étant répartis, chaque année, sur les livrets des ayants droit.

De treize à dix-huit ans : système mixte.

Système obligatoire pour les anciens élèves entrés en apprentissage. Les groupements qui auront 20 000 adhérents demanderont leur admission à la collecte et exigeront 15 centimes par semaine des membres associés. 4 fr. 50 seront placés sur le livret des assurés obligatoires. Les 3 fr. 20 qui resteront serviront au jeu des indemnités mutualistes.

Système libre pour les non apprentis, les non salariés. Les adhérents qui ne seront pas touchés par la loi nouvelle, soit qu'ils continuent leurs études, soit qu'ils rentrent dans leurs familles, verseront aussi, mais librement, 7 fr. 70, dont il sera fait même emploi pour les assurés facultatifs que pour les assurés obligatoires.

De dix-huit à cinquante-cinq ans, un effort pourra être tenté, selon les contingences. Là où il n'y a pas de mutuelles d'adultes se chargeant du service des retraites (surtout dans les campagnes), là où une entente qui est désirable ne sera pas possible entre les mutualités ou professionnelles ou exclusivement masculines, là aussi où les groupements formés autour de l'école atteindront le total de 2 000 membres, l'œuvre de solidarité commencée entre les enfants et adolescents pourra et devra utilement se poursuivre entre adultes. La création d'Unions départementales des mutualités scolaires y aidera puissamment.

Comme dans les trois quarts des communes rurales, l'instituteur sera chargé, en qualité de secrétaire de mairie, d'assurer le fonctionnement de la loi nouvelle, dressera les listes, distribuera les carnets annuels, il lui sera aisé, dans l'intérêt de la collecti-

vité, pour mettre ordre et unité dans l'organisation, de faire de la mutualité scolaire et post-scolaire le pivot de l'assurance sociale. Il le fera sûrement, mais il le fera avec tact, avec prudence, évitant d'agir là où des institutions plus anciennes se déclareraient et seraient vraiment en mesure de remplir leur rôle d'intermédiaires avec une mathématique précision.

Dans la troisième période, de dix-huit à cinquante-cinq ans — car l'avantage de la mutualité scolaire est de pouvoir placer la retraite à cinquante-cinq ans et non à soixante-cinq — l'assuré versera 9 francs pour constituer sa pension, l'assurée 6 francs, et, s'ils veulent bénéficier des secours de maladie, 9 francs pour la mutualité.

Tel est l'édifice à triple étage qui, logiquement, sera construit d'année en année et où trouveront un abri futurs retraités et mutualistes actuels, au mieux de leurs intérêts communs.

La réalisation de ce plan permettra d'abréger le « service social » dû par l'assuré obligatoire. A cinquante-cinq ans, il sera libéré, s'il a fourni librement sa participation aux retraites depuis l'âge de trois ans environ jusqu'à treize ans, avant d'être saisi par l'obligation. Il jouira d'une pension qui suffira à l'exempter des versements à effectuer de cinquante-cinq à soixante-cinq ans, date lointaine et aléatoire de l'entrée en jouissance.

Le bénéfice est évident, indéniable. Il est fondé sur l'avance donnée par les années d'enfance qui sont très fructueuses.

Les familles, de mieux en mieux initiées au mécanisme de la Caisse nationale des retraites, se rendent compte du profit que retireront leurs filles et leurs fils de la combinaison qu'on peut établir entre la société scolaire libre de secours mutuels et de retraites à la base, et la société post-scolaire et d'adultes, obligatoire, au milieu et au sommet. Elles comprennent que l'adhésion aux « Petites Cavé » assure l'avenir de leurs enfants. C'est pourquoi elles manifestent une faveur constante à l'égard de ces modestes mais sûres institutions où les écolières et les écoliers font l'apprentissage de la solidarité obligatoire.

La mutualité scolaire dans les lycées et les collèges. — La campagne mutualiste de 1910-1911 a été marquée par les efforts tentés par les professeurs de l'enseignement secondaire pour

introduire définitivement la mutualité scolaire dans les lycées et les collèges de jeunes filles et de garçons.

Une circulaire de M. Maurice Faure, ministre de l'Instruction publique, confirmant les circulaires antérieures de MM. A. Briand et G. Doumergue, a invité le personnel à s'employer en faveur d'une institution de prévoyance et d'aide mutuelle qui réalise le double avantage d'initier les élèves au mécanisme de l'assistance fraternelle et de l'économie collective et d'établir le contact entre les disciples et les maîtres des deux ordres d'enseignement.

Des conférences ont été faites par des professeurs qui, à Paris et en province, se sont offerts pour expliquer la loi de 1898 et l'organisation des « Petites Cavé ».

Il résulte des rapports adressés à la direction de l'enseigne-secondaire par MM. les recteurs que la propagande a eu pour utile effet de rappeler aux anciens élèves des écoles primaires adhérents à la mutualité scolaire qu'ils devaient continuer leurs versements et persister dans leur effort de solidarité. Le résultat est appréciable, car une des fissures est fermée par où s'échappaient de très nombreux sociétaires ignorant leur véritable intérêt.

M. le recteur de l'Académie de Grenoble fait une constatation qui est à connaître : « Les résultats sont meilleurs dans les collèges que dans les lycées dont la clientèle est plus aisée. La clientèle des collèges plus proche du peuple ne considère pas comme négligeables les profits que peut procurer l'affiliation. »

Une autre impression se dégage des comptes rendus des chefs d'établissement qu'ont résumés MM. les recteurs. C'est que si « l'assurance en cas de maladie, le secours immédiat, amènent à la mutualité scolaire les élèves des écoles et les familles ouvrières... l'amour-propre semble, au contraire, en éloigner plus d'une famille bourgeoise, trop fière pour réclamer une indemnité en cas de maladie et trop intéressée aussi pour sacrifier tne paruie de ses versements. »

Mais c'est affaire de temps et de patience. Il n'est pas douteux que peu à peu pénétrera parmi la population scolaire des lycées et des collèges, le véritable esprit mutualiste, large et généreux, fait de raison et de sentiment. La leçon de morale à la fois pra-

tique et humaine qui est contenue dans la mutuelle de l'école entrera au profond des intelligences et des cœurs.

Comme l'écrit M. le recteur de Clermont : « Les divers groupes de mutualité qui se sont formés dans les établissements d'enseignement secondaire de l'Académie de Clermont sont affiliés aux groupes voisins de mutualité primaire. Le nombre total des adhérents s'élève à 600 environ. C'est un chiffre modeste mais non définitif, que personne ne désespère de voir croître peu à peu. Il importe seulement de poursuivre avec méthode et ténacité l'œuvre commencée. »

Dans l'Académie de Toulouse, le progrès est sensible par rapport à l'année précédente. Le collège de Saint-Gaudens compte 60 adhérents; celui de Gaillac, 41; de Millau, 50; de Figeac, 42; de Castel-Sarrazin, 60; le lycée de Tarbes, 98, dont 60 sont titulaires de livrets individuels.

M. le recteur de l'Académie de Bordeaux rappelle très justement que c'est de son académie qu'est partie l'idée des mutualités scolaires secondaires, et, en particulier, du lycée de Bordeaux où l'œuvre fondée en mai 1905, sur l'initiative de M. E. Rochelle, vice-président de l'Union nationale, a enregistré 655 adhésions depuis l'origine. La section secondaire est rattachée à la Société de mutualité scolaire de Bordeaux (1re circonscription) qui compte plus de 6 000 adhérents. En dehors de Bordeaux il faut citer les deux lycées d'Agen et les deux collèges de Villeneuve-sur-Lot.

La mutualité scolaire et les colonies de vacances. — La mutualité scolaire a accusé de plus en plus en 1910-1911 son rapprochement, si utile à l'enfance débile, avec les colonies de vacances. L'économie sociale a lié partie avec l'hygiène sociale.

Reprenant les décisions du Congrès régional des colonies de vacances (Valence, avril 1910), le Congrès national (Paris, août 1910) a, sur un rapport de MM. Mascle, directeur de la Mutualité et Édouard Petit, recommandé qu'on prélevât, chaque année, une somme sur les bonis réalisés en fin d'exercice, pour la consacrer à l'envoi en colonie de vacances prolongées, des enfants mutualistes les plus faibles, les plus souvent atteints par la maladie.

La cure préventive opérée à la saison d'été dispensera souvent de la cure tardive et parfois inutile, à la saison d'hiver. Le capi-

tal-retraite sera sans doute un peu diminué mais le capital-santé sera accru qui permet d'arriver à l'âge ou l'on jouira de l'autre.

Le vœu réalisé à Paris dans le XVIIe arrondissement, a été repris, en province, à Boulogne-sur-Mer, où la Société scolaire de secours mutuels et de retraites a obtenu du ministère du Travail et de la Prévoyance sociale, par modification des statuts, l'autorisation légale d'employer partie des bonis à la colonisation mutuelle des enfants mutualistes.

Le même vœu a été adopté, à Douai, les 27 et 28 février 1911, au Congrès régional organisé par la Fédération des colonies de vacances du nord et de l'est, et aussi par le Congrès régional de Marseille (avril 1911).

Mutualités départementales. — Les départements qui comptent le plus de mutualités scolaires sont : Aisne, 9 676 filles, 11 170 garçons; Ardennes, 8 997 et 9 965; Aube, 7 264 et 9 390; Bouches-du-Rhône, 6 155 et 5 561; Charente-Inférieure, 4 953 et 6 924; Côte-d'Or, 5 786 et 6 929; Finistère, 5 307 et 7 335; Gironde, 7 614 et 10 089; Hérault, 4 994 et 5 945; Isère, 4 495 et 5 605; Landes, 9 870 et 7 025; Loiret, 7 241 et 9 187; Marne, 6 619 et 9 918; Nord, 22 146 et 26 013; Oise, 10 161 et 11 777; Pas-de-Calais, 13 805 et 20 254; Seine-Inférieure, 16 120 et 19 930; Seine-et-Marne, 4 773 et 8 084; Seine-et-Oise, 7 118 et 9 211; Somme, 11 487 et 13 821; Yonne, 7 944 et 9 744.

La mutualité scolaire à Paris et dans la Seine. — Le nombre des mutualistes scolaires dans Paris et dans la Seine est en 1910-1911 de : 90 338 (51 983 garçons, 38 355 filles), contre 86 090 en 1909-1910.

Dans son rapport à M. le vice-recteur de l'Académie de Paris, M. Bédorez, directeur de l'enseignement primaire de la Seine écrit : « De toutes les œuvres complémentaires de l'école, la mutualité est celle qui prospère le plus. Outre le développement régulier des sociétés déjà existantes, je suis heureux de signaler la création, après beaucoup de difficultés qu'ont enfin aplanies les efforts tenaces de l'inspection et du personnel enseignant, d'une mutualité scolaire dans le XIIIe arrondissement, le seul qui en fût encore dépourvu. »

La société-mère, fondée par J.-C. Cavé en 1881, voit sa prospérité s'accroître d'année en année. Le nombre total des

sociétaires est de 6 075. Elle a économisé depuis l'origine 650 000 francs, payé pour indemnités de maladie 163 000 francs.

Le 2 novembre 1910, la Société scolaire du XIXe arrondissement, se joignant à l'Union nationale des mutualités scolaires, a dédié une plaque commémorative à son fondateur, sur la maison où il était né, rue d'Allemagne.

II. — ASSOCIATIONS D'ANCIENNES ET ANCIENS ÉLÈVES.

Nombre des associations. — Les associations d'anciennes et anciens élèves se sont accrues dans la région du Nord et de l'Est, où leurs services sont très appréciés. Elles sont encore peu nombreuses dans le Centre et le Midi, sauf la région stéphanoise et lyonnaise, girondine et toulousaine.

Les petites A atteignaient, en 1909-1910, un total de 6 278 qui s'est élevé en 1910-1911 à 6 541 (dont 4 534 de garçons et 2 007 de jeunes filles).

Il faut ajouter à ce total 1800 sociétés ou scolaires ou post-scolaires de tir.

Les départements qui comptent le plus d'associations d'anciennes et d'anciens élèves sont : Aisne, 89 petites A de garçons, 18 de filles; Aube, 77 et 27; Côte-d'Or, 358 et 56; Doubs, 55 et 30; Eure, 88 et 18; Eure-et-Loire, 120 et 43; Gironde, 112 et 61; Loire, 53 et 23; Lot-et-Garonne, 56 et 30; Maine-et-Loire, 58 et 13; Manche 71 et 51; Marne, 42 et 18; Haute-Marne, 75 et 5; Meurthe-et-Moselle, 41 et 6; Meuse, 76 et 35; Nord, 297 et 200; Oise, 102 et 22; Orne, 104 et 56; Pas-de-Calais, 287 et 95; Basses-Pyrénées, 124 et 39; Rhône, 60 et 21; Saône-et-Loire, 69 et 21; Seine, 154 et 93; Seine-Inférieure, 136 et 93; Seine-et-Marne, 119 et 6; Seine-et-Oise, 55 et 33; Deux-Sèvres, 43 et 6; Somme, 243 et 65; Vaucluse, 50 et 41; Vendée, 61 et 12.

Caractère des associations. — Les associations d'anciens et d'anciennes élèves fortifient et complètent leur action d'année en année.

Elles continuent à organiser : Fêtes[1], excursions, voyages de vacances, souvent même à l'étranger (Belgique, Suisse).

1. Fêtes les plus importantes de l'année 1910-1911, fête civique de la jeunesse à Lyon, Fêtes fédérales des petites A de l'Aisne à Guise, des Ardennes à Charleville, de l'Ain à Bourg.

Elle s'ingénient, en quelques villes à exercer un contrôle qu'on voudrait encore plus sévère et s'étendant à tous les groupements, sur les programmes de concerts et de matinées qu'elles donnent. La suppression de la censure qui a comme incité les fournisseurs des répertoires usités dans les music-hall à une licence souvent dégradante, fait une loi aux comités directeurs des petites A de ne pas subordonner leur choix au mauvais goût de la foule, qu'on s'efforce comme à plaisir de démoraliser.

Il est réconfortant de constater qu'à Lyon la Fédération des petites A a institué une commission qui vérifie, rejette ou bien approuve les pièces à dire et couplets destinés aux représentations. L'exemple est à suivre ailleurs.

Les petites A combinent la récréation avec les conférences et les cours. Mais leur enseignement est surtout artistique et supplée à l'éducation musicale que l'on ne peut donner à l'école primaire.

Il convient de noter l'importance que l'enseignement ménager a prise dans les petites A de jeunes filles. Les installations sont, à l'user, mieux aménagées, les leçons plus pratiques, les institutrices qui, dans les écoles normales, s'assimilent les éléments de l'économie domestique, vulgarisant leur savoir dans les groupements de jeunes filles.

Les associations de jeunes gens s'orientent de plus en plus, depuis trois ans environ — et le fait est surtout à retenir, pour l'année 1910-1911 — vers les sports, le tir, la préparation militaire dont le brevet d'aptitude est très recherché.

Certes l'on doit se réjouir d'une tendance qui incline la jeunesse populaire à des habitudes de vie au grand air, d'initiative concertée, d'action librement disciplinée. La culture physique est un devoir envers soi et envers la patrie.

Mais il n'est pas inutile de mettre l'adolescence ouvrière et rurale en garde contre des excès d'entraînement qui conviennent aux seuls professionnels.

Les dirigeants des petites A devraient proscrire les exhibitions tapageuses, les matches qui tournent à la réclame. Ils agiraient utilement en excluant les exercices violents qui risquent d'induire « ceux de demain » à des mœurs empreintes de brutalité.

La jeunesse populaire doit s'attacher à être robuste et agile mais non s'acharner à devenir sportive. Trop sédentaire, hier, elle aurait fort à perdre en glissant dans l'excès contraire et, en recherchant l'agitation et le bruit, en se jetant, avec une ardeur passionnée, dans le champ clos des championnats et challenges dont la répétition n'irait pas sans nuire au travail.

La pratique des exercices physiques qui, modérée et méthodique, est nécessaire au développement harmonieux du corps, à la santé intellectuelle et morale, ne saurait dégénérer, sans danger pour la race, en goût des paris et du jeu. Sans doute le mal n'est pas encore grand. Mais il commence à poindre. Il convient de le signaler pour que, dès le début, on s'attache à le guérir.

Les associations ont accentué, en 1910-1911 leur mouvement dans le sens de l'organisation fédérale[1]. L'Ain a constitué une fédération départementale des œuvres post-scolaires. 47 petites A de la région minière de Lens se sont unies. Ce sont le deux plus importantes fondations de l'année.

Une innovation intéressante est à signaler à Paris : c'est la constitution d'un office de placement, avec renseignements précis sur les divers métiers ouverts aux jeunes gens, à la mairie du XVIe arrondissement de Paris. Il a été fondé sur l'initiative et avec le concours de l'association des anciens élèves de la rue Decamps. Les élèves sortant des écoles sont pourvus d'un emploi convenant vraiment à leurs aptitudes.

Il est utile aussi de retenir les conférences faites sur les professions et métiers à l'Association des anciens élèves d'Arago par des commerçants, des industriels, qui renseignent les enfants en âge de chercher un gagne-pain sur les carrières qu'ils ont suivies eux-mêmes. C'est une manière heureuse de guider les vocations et d'éviter les erreurs de direction, à la veille de l'apprentissage.

Enfin les petites A féminines du XXe qui sont concentrées en une seule œuvre, ont pris une intéressante initiative. L'Association amicale a institué, depuis 1902, une œuvre qui assure aux apprenties, petites mains, ouvrières, anciennes élèves des écoles du XXe arrondissement, un repos de quinze jours au moins

1. Les petites A de l'arrondissement de Dieppe viennent de se fédérer.

passé à la campagne. Depuis 1903, 227 jeunes filles ont bénéficié de cette institution qui a coûté à l'association 5 243 fr. 40.

Ses membres actifs, institutrices et anciennes élèves, viennent d'acquérir à Villeblevin (Yonne), une maison où elles se proposent de recevoir leurs pupilles, du mois de juin au mois d'octobre. C'est, croyons-nous, la première association d'anciennes élèves qui ait réalisé le rêve d'avoir un « chez elle » pour assurer sa durée, et l'on ne saurait trop proposer ce but si louable aux groupements d'anciens et d'anciennes élèves.

III. — LES PATRONAGES SCOLAIRES.

Les patronages laïques qui étaient au nombre de 2 468 en 1909-1910, sont en progrès. Ils atteignent en 1910-1911 le total de 2 616, dont 1 655 de garçons et 961 de filles. C'est un gain de 148 groupements.

Les départements où les patronages sont les plus nombreux sont : Aisne, 6 de garçons et 32 de filles ; Ardennes, 20 et 19 ; Aube, 18 et 12 ; Bouches-du-Rhône, 17 et 8 ; Côte-d'Or, 19 et 14 ; Haute-Garonne, 18 et 17 ; Gironde, 80 et 16 ; Loiret, 286 et 87 ; Manche, 64 et 34 ; Marne, 17 et 26 ; Meurthe-et-Moselle, 8 et 27 ; Nord, 36 et 29 ; Basses-Pyrénées, 26 et 17 ; Saône-et-Loire, 30 et 19 ; Seine, 113 et 48.

Caractères des patronages. — De toutes les œuvres complémentaires de l'école, c'est le patronage qui soutient la concurrence la plus ardente et la plus serrée.

C'est en effet l'institution qui exige à la fois l'installation la plus coûteuse pour les séances d'hiver ou bien d'été (salles de récréations, terrains de jeux), le plus d'argent pour l'aide à porter aux pupilles et souvent aussi à leurs familles, le plus de dévouement pour assurer direction, surveillance, placement, le plus de finesse aussi et le plus de tact, de bonté avertie pour l'étude des caractères, le maniement des intelligences et des cœurs.

Ajoutez à cela le sens de l'organisation qui est indispensable pour ordonner travail et distractions, pour susciter les adhésions, non point banales et de surface, mais les collaborations effectives et durables, pour grouper compétences, influences et

dévouements, pour combiner l'effort du personnel enseignant et des amis de l'école, pour donner âme et vie à l'œuvre qui doit être une amitié.

L'émulation est grande entre patronages laïques qui datent d'hier et patronages fidéistes qui ont, il faut le reconnaître, une tradition, qui disposent de ressources abondantes et de puissants appuis, et qui excellent à remplir le programme tracé dès 1799 par l'abbé Allemand : « Faire jouer pour faire prier », et l'on peut ajouter : « pour faire agir ».

Les patronages laïques commencent à s'adapter à leurs fins précises. Ils perdent ce caractère de garderie, de classe prolongée, d'étude surveillée qu'ils avaient au début. Les comités se composent de plus en plus d'éléments empruntés à des collaborateurs étrangers à l'enseignement. On remarque surtout un concours plus actif, plus persévérant aussi, chez les dames et les jeunes filles patronnesses, surtout à Paris, Marseille, Lyon, Dijon, Lille, Bordeaux.

Des organisations types s'imposent à l'attention et à l'imitation. Des visites faites au cours de l'hiver 1910-1911 aux patronages de Bordeaux, Marseille, Paris, nous ont permis de constater les progrès réalisés.

Il est utile de conseiller aux représentants des municipalités et aux amis de l'éducation populaire qui fondent des patronages, d'étudier sur place le patronage Maria-Deraismes, rue Étienne-Dolet (XXe arrondissement à Paris), qui unit étroitement personnel enseignant et amies de l'école, utilise — comme on devrait le faire dans tout Paris et dans tout le département de la Seine — la classe de garde du jeudi enfin rénovée, suit de près la santé des enfants qu'un comité de médecins, après consultation, dirige vers les dispensaires et sanatoria spéciaux, dont les soins sont nécessaires à la pupille malade. L'éducation sociale s'élargit en assistance sociale.

Il y aurait lieu aussi d'étudier le mécanisme ingénieux du patronage Paul-Bert (XVIe arrondissement, rue de Musset), tenu par des mères de famille qui gardent, récréent, instruisent les petits garçons, camarades de leurs enfants, — du patronage du quartier des Chartrons à Bordeaux, dont la tenue, même pendant les vacances, est assurée par un comité de 300 pères de

famille, — des patronages de Dijon qui ont section d'enfants, d'adolescents, comités des conférences, des fêtes, des sports, séances de vacances, etc., — du patronage du quartier Saint-Michel à Bordeaux qui est dirigé par un comité de dames et où des soins sont donnés aux enfants par des nurses de l'école des infirmières; des sept patronages de Marseille tenus par des mères de famille.

C'est la voie où il convient de s'engager résolument. C'est à la famille et à ses délégués d'assumer la charge et l'honneur de diriger cette famille élargie : le patronage de l'enfance que pères et mères retenus à l'atelier ne peuvent disputer à la rue.

De plus pour que le patronage soit vraiment compris et surtout pour qu'il attire et retienne par la qualité des services rendus, il faut joindre à la tutelle morale, la tutelle sanitaire. L'aide médicale doit s'ajouter à l'aide éducative.

IIIe PARTIE

Les collaborateurs de l'œuvre.

Un mouvement s'est dessiné en 1910-1911 parmi les amis de l'école qui, en plus grand nombre, ont concouru à l'œuvre de l'éducation populaire. Mais deux chiffres feront comprendre et l'écart et la disproportion qui existe entre les collaborateurs appartenant au personnel enseignant et les collaborateurs libres.

Le nombre des instituteurs et des institutrices qui se sont occupés des institutions annexes de l'école, en 1910-1911, est de 70 980 (39 773 instituteurs et 31 207 institutrices), et le nombre des personnes étrangères à l'école est de 11 257. Il avait été de 10 831 en 1910.

IVe PARTIE

La contribution financière.

Les ressources financières qui soutiennent l'action de l'éducation populaire proviennent comme précédemment : 1° de l'initiative privée (dons, libéralités, souscriptions, cours payants); 2° des municipalités; 3° des conseils généraux; 4° de l'État.

1° *Initiative privée.* — A. — Les dons et legs se sont élevés à 42 624 fr., au lieu de 37 417 en 1910. Les cotisations des sociétés d'instruction, associations d'anciens élèves, patronages, mutualités scolaires (membres honoraires) dépassent 2 500 000 francs.

B. — La rétribution payée par les étudiants volontaires, par les auditeurs des cours assurant une rétribution à leurs professeurs, s'est élevée à 11 419 francs. On note pour les Ardennes, 421 francs; pour la Charente-Inférieure, 1 102 francs; pour la Loire-Inférieure, 707 francs.

2° *Municipalité.* — Les municipalités ont contribué à la dépense pour 1 360 027 francs, non compris 400 000 francs pour Paris et la Seine.

Il convient de faire observer à nouveau que les subventions importantes, si l'on prend le chiffre global, sont une prime correspondant à l'effort dans le Nord et dans l'Est, mais sont tout à fait insuffisantes dans plus de la moitié des départements. L'inégalité de leur répartition semble devenir traditionnelle.

Les municipalités votent dans l'Aisne : 52 746 francs; Aube : 38 500; Côte-d'Or : 29 127; Eure-et-Loire : 27 155; Gironde : 37 640; Loir-et-Cher : 27 681; Loiret : 25 470; Marne : 42 931; Meurthe-et-Moselle : 38 428; Meuse : 30 119; Nord : 107 749; Oise : 44 275; Pas-de-Calais : 64 304; Seine-Inférieure : 35 638; Seine-et-Marne : 44 190; Seine-et-Oise : 85 590; Vosges : 29 992; Yonne : 39 197.

Mais d'autre part la somme votée sur les ressources propres des communes tombe dans les Basses-Alpes à 272 francs, en regard desquels il faut placer 186 instituteurs et 352 institutrices ayant tenu des cours, et dont 4 ou 5 à peine bénéficient de l'allocation. On enregistre pour les Hautes-Alpes : 535 francs et 279 institutrices, 144 instituteurs ayants droit. Pour l'Ardèche : 87 francs et 691 colaborateurs; Aveyron : 490 francs et 1 300 collaborateurs; Corse : 380 et 520 enseignants; Creuse : 35 et 721; Gers : 465 et 424; Haute-Vienne : néant et 779.

3° *Conseils généraux.* — Les conseils généraux ont voté 53 805 francs de subvention au lieu de 74 782 en 1909-1910 et de 61 801 en 1908-1909.

La participation, la Seine mise à part, est importante dans : Bouches-du-Rhône : 4 000 francs; Gironde : 1 500 francs;

Loire : 1 500 francs; Loiret : 1 500 francs ; Manche : 4 600 francs; Marne : 3 000 francs; Mayenne : 6 000 francs; Meurthe-et-Moselle : 2 000 francs; Orne : 3 500 francs; Pas-de-Calais : 3 500 francs; Rhône : 5 000 francs; Somme : 2 000 francs; Vosges : 2 000 francs; Constantine : 2 000 francs.

4° *État.* — La part contributive de l'État a été de 800 000 francs. La Chambre des députés a voté un relèvement de crédit de 100 000 francs.

Le crédit est réparti par la direction de l'enseignement primaire entre les circonscriptions d'inspection primaire qui font l'attribution entre les ayants droit de sommes ne descendant pas au-dessous de 30 francs.

Une prolongation de 15 jours de vacances continue à être accordée aux institutrices et aux instituteurs qui collaborent à l'œuvre de l'éducation populaire. Mais elle donne lieu à de vives et souvent justes critiques.

Des récompenses honorifiques sont décernées aux éducateurs professionnels et volontaires, sur la proposition d'une commission spéciale qui se réunit au ministère de l'Instruction publique.

En 1910, l'emploi du crédit de 800 000 francs, consenti par le Parlement est le suivant :

Art. 1er. — Indemnités aux instituteurs et institutrices. .	578 000
Art. 2. — Récompenses aux collaborateurs des œuvres complémentaires de l'école (médailles, primes, dons de livres).	79 000
Art. 3. — Subventions aux associations scolaires	120 000
Art. 4. — Service des vues	20 000
Art. 5. — Contribution de l'État aux dépenses des bibliothèques intercommunales	3 000
Total égal	800 000

Résumé.

En résumé si la situation ne paraît devoir s'améliorer en ce qui touche les cours d'adolescents et d'adultes que par une réforme profonde qui assurera, d'une façon sérieuse, leur organisation, les œuvres sociales en 1910-1911, sont en réel progrès.

La statistique qui appelle d'expresses réserves au sujet de l'école du soir, accuse les chiffres suivants :

En 1910-1911, 51 920 cours d'adultes se sont ouverts dont

31 656 de garçons et 20 273 de jeunes filles. Il y en avait eu 50 997 en 1909-1910.

Le nombre des auditeurs assidus a été de 618 939.

Plus de 6 000 cours ont été professés dans les sociétés d'instruction populaire, les chambres syndicales, etc.

Le total des conférences populaires a été de 70 310.

3 387 mutualités scolaires, surtout à forme cantonale, comprennent 851 934 sociétaires payant régulièrement leur cotisation à l'école, sans compter près de 100 000 jeunes gens adultes faisant partie des sections post-scolaires. Plus de 5 millions ont été consacrés à la retraite et aux secours mutuels.

6 541 associations, d'anciennes et d'anciens élèves, ont fonctionné en 1910-1911 (dont 4 534 de garçons et 2 007 de jeunes filles) contre 6 278 en 1909-1910. Il faut ajouter à ce total 1 800 sociétés ou scolaires ou post-scolaires de tir.

Il en existait 57 en 1894-1895.

Les patronages ont également gagné en nombre en 1910-1911. On en compte 2 616 (dont 1 955 de garçons et 961 de filles), au lieu de 2 255 en 1909-1910. Il n'en existait que 34 en 1894-1895.

70 980 institutrices et instituteurs ont tenu des cours d'adultes ainsi que 11 257 professeurs volontaires.

Conclusion.

La conclusion qui se dégage de l'effort consenti par les éducateurs professionnels et volontaires en 1910-1911 demeure la même que l'année précédente.

Les œuvres sociales dues à l'initiative des libres collectivités se développent normalement. Elles ne sauraient réclamer de l'État que des encouragements et une confiance dûment méritée par le dévouement et la foi sociale de leurs promoteurs.

Les œuvres d'enseignement qui se limitent aux cours d'adolescents et d'adultes, — car les lectures et les conférences sont en marge de l'instruction, — réclament une réorganisation complète.

Le système facultatif n'a pas donné les résultats attendus. Le moment est venu de réaliser les vœux formulés par l'opinion publique dans les congrès, et de donner à la seconde instruction

devenue obligatoire : personnel, budget, horaire, programmes adaptés au milieu économique et social.

Mais il ne faut pas se dissimuler que si l'organisation paraît simple en théorie, et, sur le papier, semble de construction facile, elle est complexe dans l'application, qui pourrait être malaisée. Si elle n'est pas élaborée avec méthode et précision, elle risque de réserver plus de mécomptes, et plus coûteux, en régime obligatoire qu'en régime facultatif.

Les questions que soulève l'instruction prolongée de la jeunesse populaire sont nombreuses et nombreuses les solutions qui se pénètrent et s'enchevêtrent.

L'obligation post-scolaire doit avoir à la base l'obligation scolaire qu'il faut d'abord obtenir en ajustant les études primaires à leurs fins variées.

Il conviendra de donner satisfaction à l'apprentissage industriel et commercial qui s'applique à 700 000 jeunes gens environ, et à l'apprentissage agricole, tout en ne laissant pas de côté la préparation militaire, la culture intellectuelle, la formation civique des générations nouvelles.

Il ne saurait y avoir une institution unique, centralisée, recevant direction et impulsion de l'État.

La décentralisation s'imposera, et aussi la variété des efforts commandés par les intérêts régionaux et même locaux.

Il conviendra de tirer parti, dans les agglomérations urbaines, et des chambres syndicales ouvrières et patronales, et des sociétés d'instruction populaire qui, soumises à un nécessaire contrôle, subventionnées, continueront à rendre d'utiles services.

Il faudra, dans les campagnes, utiliser les institutrices et instituteurs allégés dans leur tâche du jour, et distribuant l'enseignement à l'adolescence, selon les saisons, selon les besoins des « pays de France ».

Le plan est vaste qu'il faudra arrêter en son ensemble et dont l'exécution appartiendra, dans le détail, aux autorités et aux compétences provinciales.

Mais au moment où se clôt, pour l'instruction de la jeunesse populaire, la période préparatoire et qu'à l'improvisation l'on paraît se décider à substituer l'organisation, il est permis à ceux qui ont été les collaborateurs de la première heure, à ceux qui

ont connu les difficultés du début, qui avec des ressources précaires, ont osé et tenté l'entreprise, d'affirmer que l'œuvre de demain n'a été rendue possible que grâce à l'apprentissage de l'éducation sociale fait, sous le régime de la liberté, par les éducateurs eux-mêmes.

La réalisation des projets élaborés dans les congrès[1] exigeait des essais partiels et de successives étapes.

Quand la loi interviendra, elle pourra être vraiment la loi, la loi comprise, acceptée, obéie, qui aura payé son tribut aux tâtonnements sociaux, qui aura été soumise à l'épreuve des nécessaires expériences.

L'on se rendra compte alors que l'on n'a pas perdu son temps et que l'on n'a pas fait besogne inutile en déterminant peu à peu l'intervention législative par un courant d'opinion et d'action.

---

1. Cf. *Bulletin de la Ligue française de l'Enseignement*, n° 232 : juillet-décembre 1910. On y trouvera la solution dite de Toureving, présentée pour l'apprentissage industriel par M. Dron, député, pour l'apprentissage rural, par M. René Leblanc, inspecteur général honoraire de l'enseignement primaire.

A travers les périodiques étrangers.

États-Unis d'Amérique.

Columbia University Quarterly, mars 1911. — *The « Deutsches Haus »*. — Le bulletin trimestriel de l'Université de New-York signale, cette fois encore, une nouvelle démarche allemande en faveur de l'accroissement de l'influence germanique. Dès le mois de décembre 1910, le conseil de l'Université apprenait qu'un M. Adams, de N.-Y., lui faisait don de 150 000 francs pour l'achat et l'aménagement d'une « Deutsches Haus ». Au même moment la nouvelle arrivait qu'un immeuble de quatre étages était mis à la disposition du Conseil. En cet immeuble, on installait un bureau de renseignements américo-allemands, une salle de lectures allemandes, des appartements réservés tant au professeur allemand annuellement entretenu près de Columbia par l'empereur Guillaume, qu'aux hôtes allemands de distinction séjournant à New-York. Enfin un mystérieux et anonyme donateur complétait un ensemble d'habiles dispositions, en remettant au conseil un capital de 500 000 francs, dont les intérêts doivent être employés à promouvoir les relations entre l'Allemagne et les États-Unis, au double point de vue de l'éducation et de la culture générale.

Toutes ces mesures ont été, paraît-il, accueillies par la presse allemande avec un enthousiasme « extraordinaire ». On n'en saurait douter. D'ici peu les commerçants américains auront, probablement, tout lieu de s'apercevoir que les Allemands viennent, à nouveau, de faire un bon placement.

En attendant, le présent titulaire de la chaire « Kaiser Wilhelm », le professeur Daenell, de Kiel, vient de recevoir le titre de docteur ès lettres de l'Université de New-York.

❧

Cinquième rapport annuel de la fondation Carnegie. — A citer surtout un passage de ce rapport. « *Il convient d'enseigner aux élèves des établissements secondaires peu de choses, bien — et non plus tant de sujets, superficiellement. Il a été constaté, en effet, qu'avec*

cette seconde manière, qui est la présente, les jeunes gens sont également inaptes aux affaires et aux études supérieures. »

The School Review, mai 1911. — *L'enseignement industriel à Cincinnati.* — M. F. B. Dyer, directeur de l'enseignement à Cincinnati, entretient les lecteurs de la revue de la façon originale dont le doyen Schreider et lui-même comprennent cet enseignement.

Pour eux, il doit être l'initiateur et l'auxiliaire discret des producteurs et industriels, et non pas un moyen factice d'échapper aux dures mais profitables réalités de l'apprentissage.

D'après les dispositions qu'ils montrent ou qu'on leur découvre, les élèves (filles et garçons) des écoles de Cincinnati sont envoyés à l'Institut technique, sorte d'École Primaire Supérieure, où, pendant un an, ils étudient de façon générale le travail du bois, et pendant une autre année, celui des métaux. En juin de la 2e année, suivant leur préférence marquée pour un métier, ils sont placés chez des patrons. Si, en septembre suivant, ils n'ont pas réussi, ils reviennent à l'école et cherchent, à nouveau, une voie mieux adaptée à leurs dispositions naturelles. Lorsqu'ils l'ont enfin trouvée, l'école les suit encore pendant deux ans, durant lesquels ils viennent compléter les connaissances générales nécessaires à leur spécialité — pendant une demi-journée par semaine. (M. Dyer a reconnu que l'enseignement du soir, après les fatigues de la journée, avait trop d'inconvénients.)

Cette demi-journée leur est payée par leurs patrons. Ces derniers estiment que, par suite de l'utile enseignement donné à leurs employés, leur sacrifice est loin d'être perdu.

L'État, l'Église et l'École en France. — M. D. S. Muzzey, de l'École de Morale, New-York, dans un précédent article, a exposé les obstacles qu'eurent à vaincre les pionniers de l'enseignement laïque français. Aujourd'hui il démontre l'apparente faillite de cet enseignement, en face des problèmes moraux dont il conviendrait d'inculquer la solution aux nouvelles générations républicaines. Il excuse cette faillite en alléguant une longue accoutumance religieuse au dogme des récompenses et châtiments. Et il suppose que, peu à peu, cette accoutumance disparaissant, il sera facile d'apprendre aux jeunes Français que le bien trouve sa récompense en lui-même, et que là est le vrai fondement de la morale. Mais le jeune Français n'admet pas qu'on remplace une affirmation par une autre. Il vous entraîne plus loin que vous ne vouliez le conduire et vous demande « Qu'est-ce que le bien? » Et il attend une réponse nouvelle, simple, précise, irréfutable, fondée sur autre chose que des compromissions ou, si l'on veut, des conventions arbitraires. Les meilleurs esprits s'emploient à la chercher, et jusqu'ici ils n'ont pas trouvé mieux que « Aimez-vous les uns les autres » et « Faites à autrui ce que vous voudriez qu'on vous fît ». — Ce n'est pas mal, mais ce n'est pas nouveau.

Ailleurs M. Muzzey critique la nudité de nos classes. Cette nudité, qui supprime les bustes, statuettes, tableaux et autres réserves de poussière microbienne, a l'avantage d'être hygiénique. M. Muzzey estime que nos maîtres et professeurs sont trop secs et cassants avec leurs élèves. Mais s'il avait pu visiter nos classes d'il y a trente ans, il admirerait, là encore, les progrès réalisés, et de jour en jour plus rapides. Il est hors de conteste, comme le dit M. Muzzey, que l'enseignement moral — plutôt que « de la morale » — doit présider à toute l'éducation, — et c'est pourquoi si peu de temps lui est spécialement réservé, puisque toutes les disciplines ont, en réalité, cet enseignement moral comme fin dernière et comme couronnement.

Educational Review, avril 1911. — *Une année dans un gymnase prussien.* — Entre autres fondations utiles, l'Institut Carnegie a établi, depuis trois ans, entre la Prusse et les États-Unis, un échange de professeurs pour les établissements d'enseignement secondaire. Chaque automne une douzaine d'éducateurs prussiens viennent à cet effet en Amérique, tandis qu'un même nombre de maîtres quittent ce pays pour être répartis dans divers gymnases prussiens.

L'un d'entre eux, M. William S. Learned, vient d'adresser au Président de l'Institut Carnegie, à New-York, un rapport sur son séjour à l'*Hohenzollernschule* de Berlin, rapport que nous allons résumer.

Tout d'abord, pratiquement, M. W. S. Learned tient à renseigner l'Institut au sujet des dépenses à prévoir pour vivre en Prusse. La nourriture y est moins chère qu'aux États-Unis, et, pour 145 francs par mois, on peut avoir dans un beau quartier trois chambres meublées avec cuisine, salle de bains, chauffage à la vapeur, eau chaude, gaz et service. Mais l'assez lourd impôt sur le revenu exigé par le royaume et la ville, non seulement sur l'argent gagné en Allemagne, mais sur toute somme même reçue de l'étranger, a paru à l'auteur une injustice intolérable.

Comme service, M. Learned devait, quatre jours par semaine, de quatre à six heures et demie, prendre, par groupes, les meilleurs élèves des cours d'anglais, leur raconter des histoires ou anecdotes, souvent sur l'Amérique, reproduites par écrit, ou répétées oralement par les auditeurs. La nature des travaux était d'ailleurs très variée, et les élèves eux-mêmes en suggéraient parfois la matière. De temps à autre M. Learned assistait aux classes d'anglais, y lisait une partie des classiques étudiés, ou faisait une conférence sur la vie scolaire aux États-Unis. Les progrès furent grands et rapides, et l'auteur du rapport a conservé très bon souvenir de ces heures de cours rendues fort agréables par l'absence de toute discipline à faire, et la grande attention des élèves.

Cette « grande attention » semble avoir frappé M. Learned comme la caractéristique dominante de l'écolier prussien, primaire comme secondaire.

C'est elle qu'il a remarquée partout, et c'est à elle qu'il attribue, à juste titre, l'excellence uniforme dans les résultats des programmes et des méthodes en usage.

Pour obtenir et imposer cette attention, les livres classiques employés sont aussi succincts que possible. Le professeur les complète abondamment pendant la seconde moitié de la classe — régulièrement de 45 minutes suivies de 15 minutes de récréation obligatoire. — La première moitié de la classe consiste en interrogations non seulement sur ce qui a été étudié pendant la seconde moitié de la classe précédente, mais aussi sur l'ensemble de tout ce qui a été appris auparavant. Le jeune Prussien n'ignore pas qu'il doit toujours être prêt à répondre à toute question posée sur toute la partie du programme vue depuis le début de sa vie scolaire. Une grande entente, — très rigoureusement, observée, — entre les divers professeurs d'un même établissement, rend une telle exigence possible. Les langues vivantes sont enseignées d'après la méthode « naturelle »; mais un grand nombre de professeurs prussiens espèrent que cette méthode sera bientôt améliorée grâce à des tempéraments, réclamés par le bon sens et une culture générale bien comprise.

Le dessin, la gymnastique et surtout la musique sont en grand honneur; au contraire le travail manuel est à peine existant.

Les bâtiments neufs sont grands et bien distribués, mais restent loin du confortable américain. Les constructions plus anciennes manquent à beaucoup des lois de l'hygiène, et contiennent assez souvent des « garde-robes » à l'intérieur des classes elles-mêmes.

Les professeurs, formés avec le plus grand soin, ont le savoir et le savoir-faire. Malheureusement, leur enseignement est presque toujours trop élevé et leurs exigences sont trop grandes pour leurs élèves, dont un nombre assez grand se trouvent prématurément amenés au pessimisme et au suicide. L'un des professeurs, appelé « ordinarius », remplit le rôle des « directeurs d'études » du collège Chaptal. Il enseigne comme ses collègues, mais, de plus, concentre les notes, fait tenir au courant les cahiers de rapports, de notes et de textes, donne aux élèves qui ont été absents les moyens de rattraper le temps perdu, reçoit les parents et leur donne tous renseignements nécessaires.

En terminant M. Learned constate que le Gymnasium réservé aux fils de familles riches, et dont seuls (ou à peu près) les élèves ont droit de prétendre aux fonctions publiques, constitue une des plus fortes assises de l'aristocratie allemande.

A. Gricourt.

Pays de langue allemande.

L'hygiène scolaire à l'exposition internationale d'hygiène de Dresde, en 1911. (Communication du comité d'organisation.) — L'école a tiré

de grands avantages du développement de la science de l'hygiène et de la vulgarisation de ses préceptes. Sous ce rapport, l'école allemande doit beaucoup à l'influence personnelle de l'empereur Guillaume II, qui, dès 1890, dans un congrès pédagogique provoqué par lui pour la réforme de l'enseignement secondaire, posait cette importante question : « Que faut-il faire pour l'hygiène scolaire, indépendamment de la gymnastique rationnelle ? » Cependant, malgré les nombreux progrès réalisés depuis vingt ans, il reste encore beaucoup d'améliorations à apporter au régime scolaire de tous les pays. Les organisateurs de l'exposition de Dresde ont pensé que l'heure était venue de centraliser et de comparer les expériences déjà faites, afin de susciter de nouveaux efforts. Cette exposition se présente donc dans les conditions les plus favorables et promet d'être particulièrement intéressante.

A en juger par le programme et les inscriptions déjà reçues, l'hygiène des bâtiments prendra une place qui dépassera de beaucoup celle de la section allemande à l'exposition universelle de Bruxelles. Plus de 50 villes allemandes ont annoncé leur participation et doivent y présenter les plans, modèles et photographies de leurs écoles. Toutes les questions importantes, telles que l'orientation des bâtiments, leurs fondations, la nature des matériaux de construction, les places de jeux, les salles de gymnastique, y feront l'objet d'une étude approfondie ; des maisons d'école modèles y seront exposées par les architectes les plus compétents. Le visiteur pourra aussi jeter un coup d'œil sur l'aménagement intérieur de l'école. Il y verra des corridors, des portes et des escaliers pratiques, des installations d'eau potable, de lavabos, de bains-douches, etc. La salle de classe retiendra particulièrement l'attention. On y montrera les rapports de superficie et de hauteur relativement au nombre des élèves, les conditions d'éclairage naturel et artificiel, en particulier pour les salles de dessin, on sera renseigné sur le meilleur mode de revêtement des murs et des plafonds, sur le chauffage et la ventilation, la constitution des planchers, le nettoyage des salles, l'enlèvement des poussières par le vide.

Parmi les installations modèles complètes qui seront exposées, il faut mentionner une salle de gymnastique, une école de cuisine où les jeunes filles pourront trouver des indications pratiques pour leur tâche de futures maîtresses de maison, une fontaine d'eau potable dans une cour d'école permettant aux enfants de boire sans vase, afin d'éviter tout danger de contamination, enfin des installations modèles de W.-C.

L'une des expositions les plus intéressantes dans le domaine de l'hygiène scolaire sera celle d'une *école en forêt*, édifiée dans le parc boisé du « *Grand Jardin* » de Dresde, comprenant une surface de 4 000 mètres carrés. On y verra les salles de repos pour les élèves, les appareils de gymnastique, les salles de classe en cas de mauvais temps, les dortoirs, les jardins pour enfants, les cuisines, etc. Le

tout sera complété par une école pour les enfants arriérés et une clinique dentaire.

En ce qui concerne l'enseignement proprement dit de l'hygiène, l'exposition réunira des collections de toute sorte relatives à l'anatomie, la physiologie, les maladies scolaires, la myopie, les déviations de la colonne vertébrale, les déformations du pied causées par des chaussures défectueuses, les dangers du corset, les maladies infectieuses, etc. L'hygiène des internats y tiendra également une grande place.

Pädagogische Zeitung, 6 avril 1911. — *L'école laïque française devant le Landtag prussien.* — Il est d'usage dans la presse conservatrice allemande de représenter l'école laïque française sous les couleurs les plus sombres et aussi les plus fausses, en faisant de larges emprunts aux organes politiques français de même nuance. Lors de la récente discussion du budget de l'instruction publique au Landtag prussien, des députés, chez qui on pourrait s'attendre à plus de discrétion et de souci de la vérité, n'ont pas craint de tirer un effet oratoire des calomnies habituelles produites contre l'école française « sans Dieu ». C'est ainsi qu'un membre du centre catholique, le député Kesternich, a cru devoir commenter une enquête du *Figaro* imputant à la morale laïque une recrudescence de la criminalité dans la jeunesse, la décomposition de la famille, le mépris du travail, la recherche des jouissances matérielles, etc. Et ce député s'apitoie « sincèrement sur le sort de la jeunesse catholique française, forcée de fréquenter une école qui fait indignement violence à ses intérêts religieux les plus sacrés ».

La *P. Z.* oppose à ces attaques la statistique parue il y a quelques mois dans le *Journal*, qui accuse tout au contraire une diminution de la criminalité parmi les jeunes Français, notamment dans les campagnes. En 1880, il y avait en France plus de 8 000 internés de moins de seize ans dans les maisons de correction, contre 3 000 à peine en 1905. Nous avons rendu compte également dans cette *Revue*[1] de la conférence sur l'assistance à la jeunesse, faite au congrès de Strasbourg, en 1910, où l'orateur s'inquiète de l'augmentation de la criminalité dans la jeunesse allemande (30 000 jeunes gens frappés par les tribunaux en 1882, contre 54 000 en 1907). Cependant l'Allemagne est restée rigoureusement fidèle au principe de l'école religieuse confessionnelle. Y aurait-il donc ailleurs qu'en France des gens qui voient la paille dans l'œil du voisin sans remarquer la poutre qui est dans le leur? En réalité, des polémiques de ce genre sont parfaitement inutiles. La *P. Z.* conclut fort judicieusement « qu'à côté de l'école il y a la famille et l'Église, et qu'en France celles-ci ne sont empêchées par personne d'instruire et d'élever la jeunesse dans des idées religieuses ».

E. Simonnot.

1. Voir le numéro de la *Revue Pédagogique*, février 1911.

Belgique et Suisse romande.

L'École Nationale, 15 mai. — *Le nouveau projet de loi sur l'enseignement primaire.* — Ce projet, dont nous avons déjà entretenu les lecteurs de la *Revue*, est l'objet d'abondantes critiques dans les organes de l'opinion libérale. Dans l'article que nous signalons aujourd'hui, on le dénonce comme devant aboutir à la *mise de l'État hors de l'École*, qui est le but systématiquement poursuivi par le gouvernement catholique depuis près d'une trentaine d'années.

Par une première loi, celle de 1884, ce gouvernement créa l' « école adoptée », subsidiée, par la commune et par l'État, et même l'école adoptée d'office.

Par une seconde, celle de 1895, il créa l' « école adoptable », apte à recevoir les subsides des pouvoirs publics.

Par la loi en projet, enfin, il prétend imposer l'égalité des subsides à toutes les écoles, officielles ou libres, répondant à certaines conditions matérielles et pédagogiques plus ou moins constatées. De là à proclamer, dans quelque temps, la supériorité de l'école libre, « en vertu de ce beau mot de liberté dont on fait tant abus », il n'y a qu'un pas. Ce pas sera franchi si le gouvernement actuel conserve le pouvoir.

❦

L'Éducateur, 20 mai. — *Les « Casa dei Bambini »*. — Il s'agit, sous ce titre, d'une œuvre généreuse et charmante qui a pour auteur une femme docteur du plus haut mérite, Mlle Montessori, professeur d'anthropologie à l'Université de Rome. Mlle Montessori a, nous dit-on, réuni autour des petits hôtes des « Maisons des enfants » tout ce que la tendresse et la pitié peuvent demander à la science; elle a fait de ces pauvres bébés de trois à six ans, que leur sort destinait à la misère physique et morale, « des êtres bien sages, bien propres, toujours gais, toujours actifs ».

Son œuvre se rattache, pour la compléter à celle de la Société des « Beni-Stabili ». Cette société a fait construire des maisons pour le peuple, dans le quartier le plus pauvre et le plus malpropre de Rome. Chaque locataire a un petit appartement qui lui suffit et dont le prix très modéré ne le contraint pas à sous-louer quelques chambres. L'ouvrier est ainsi maître chez soi; il apprend à aimer sa maison, et s'il en a bien soin, il reçoit tous les ans un prix en argent. Hygiène et moralité y trouvent leur compte et progressent de pair.

Mlle Montessori a, pour sa part, songé aux petits enfants des locataires et leur a donné la *Casa dei Bambini*. « Ce n'est pas au hasard, écrit le correspondant de l'*Éducateur*, qu'elle l'a nommée *Maison* et non pas *École*, car en effet ce n'est point une école. Elle a inventé une méthode nouvelle par laquelle les enfants apprennent une foule de choses sans que cependant ils posent en écoliers devant la chaire d'une institutrice. »

H. Mossier.

Bibliographie.

De Jodelle à Molière, par Eugène Rigal. Hachette, éditeur.

Des huit essais dont ce volume est formé, les plus importants ont été déjà publiés par la *Revue des Langues romanes*, la *Revue des Universités du Midi*, la *Revue d'Histoire littéraire de la France*. Il ne faudrait pas croire, d'ailleurs, en voyant le nom de Molière figurer dans le titre, qu'ils traitent seulement de notre théâtre comique. Les noms de Jodelle et de Molière ne sont mis là que pour marquer les dates dans lesquelles ces études s'enferment, et la part faite à la comédie n'est représentée que par deux morceaux assez brefs, dont le second même (*l'Étourdi* de Molière et *le Parasite* de Tristan l'Hermite) n'a qu'un caractère épisodique. — C'est surtout de la tragédie et de la tragi-comédie que M. Rigal a affaire dans cet ouvrage. L'objet de son travail sur la *Mise en scène dans les tragédies du XVIe siècle*, c'est de recueillir dans les œuvres de Jodelle, de Grévin, de Jean de la Taille, de Garnier et de Montchrestien, les indications scéniques qui s'y peuvent rencontrer. Une fois ces matériaux soigneusement amassés et classés, M. Rigal croit pouvoir conclure de leur examen que les tragédies du XVIe siècle, même celles qui ont paru sur le théâtre, n'ont pu y être que récitées; que leurs auteurs n'avaient pas l'idée de ce qu'est une véritable représentation : conclusion que l'étude de détail rend pour le moins vraisemblable et dont l'intérêt se comprend pour qui veut apprécier l'œuvre des Hardy, des Mairet, des Tristan et des Corneille. En fait, ces recherches sur les tragiques du XVIe siècle forment comme une préparation ou une introduction aux quatre essais qui sont les pièces maîtresses de cet ouvrage : *Corneille et l'évolution de la tragédie*; *le « Cid » et la formation de la tragédie idéaliste*; *« Polyeucte » et l'achèvement de la tragédie cornélienne*; *« Don Sanche d'Aragon » : un retour offensif de la tragi-comédie*. Depuis une dizaine d'années environ, Corneille a été un peu négligé; il n'est que de jeter un coup d'œil sur le *Manuel bibliographique* de M. Lanson pour s'apercevoir qu'on le délaisse. C'est Racine qui est à la mode et qui, une fois encore, détourne l'attention de son prédécesseur. Les essais de M. Rigal ont le mérite de nous faire sentir combien il y a d'injustice dans ce demi-oubli. Sans former un ensemble régulier, ces quatre études jettent un jour très vif sur la carrière de Corneille et montrent ce que notre théâtre classique doit à cet admirable poète. Pour atteindre ce résultat, M. Rigal ne se met pas en frais d'éloquence; il n'essaie pas de construire des théories subtiles ou ambitieuses et même, chemin faisant, il fait sentir à quel point est spécieuse et vaine cette « évolution des genres », naguère imaginée par Brunetière. Il n'a recours, lui, qu'à

une information étendue et diligente sur les faits, qu'à l'examen scrupuleux des textes et au sens droit qui les interprète et les éclaire. Ces qualités ont fait apprécier ce que M. Rigal a écrit jusqu'à ce jour; elles recommandent encore son nouvel ouvrage au public lettré et à tous ceux qui étudient notre littérature nationale.

M. P.

❧

Molière, par Maurice Donnay. Arthème Fayard, éditeur.

C'est le recueil des conférences que M. Maurice Donnay a faites l'hiver dernier à la salle du boulevard Saint-Germain. Elles forment un volume d'une lecture tout à fait divertissante; et, si l'on songe à l'agrément qu'un débit spirituel pouvait leur donner par surcroît, on se persuade sans peine que les auditeurs y ont pris un plaisir plus vif encore que celui qui est réservé aux lecteurs.

A la première page je lis en note : *Ce cours a été professé à la Société des Conférences* (*février-avril 1911*). Il me semble, jusqu'à preuve du contraire, que cette note n'est pas du fait de M. Donnay. Professer un cours! outre que cela ne rentre pas, comme on dit, dans la « partie » de M. Donnay, cela non plus n'est guère, ne peut guère être de son goût. Pour s'en convaincre, nul besoin de pousser fort avant la lecture de ce livre; dès le début on s'aperçoit que par l'allure, le ton, le langage, il n'a rien, autant dire, de professoral. On a affaire à un causeur qui a de l'abandon, qui ne le cache pas, et qui plutôt l'affecterait; il parle un langage qui, sans indiscrétion, mais aussi sans embarras, s'assaisonne d'une pointe d'argot moderne; il ne s'interdit pas des plaisanteries que le moins bégueule des professeurs n'oserait jamais risquer. Devant son public, un peu gourmé, dit-on, M. Donnay ne cherche pas à faire oublier ses origines chat-noiresques; on dirait même que parfois il se plaît à les rappeler. Car, il le sait, il ne court ainsi aucun danger : du *Chat Noir*, il est allé à l'Académie; et le beau monde passe à l'Académie, comme aux douairières, les mots lestes et même les mots raides. En ce cas, les gaillardises les plus vives ne font qu'émoustiller; elles ne scandalisent pas.

Si peu professoral par la forme, par le fond ce livre l'est peut-être moins encore. Faire un cours sur un sujet, cela suppose qu'on l'a choisi, qu'on s'y est plus ou moins longtemps préparé, qu'on a fait effort pour le pénétrer par la réflexion et l'étude. Comment M. Donnay a-t-il été amené à parler de Molière? De lui-même, dit-il, il n'aurait jamais eu l'idée de pareille entreprise. Mais des amis l'y ont engagé, et il a cédé à leur « cordiale insistance », parce que, confesse-t-il, « je n'ai pas de volonté ». Détachement plein d'élégance sans doute, mais qui ne serait pas une disposition excellente pour quiconque se mêle de professer.

Donc, en dépit de la note malencontreuse, M. Donnay n'a pas fait de cours et n'a pas professé pour une obole. Il a tout simplement raconté à son public la vie et les ouvrages de son auteur, et il s'est

acquitté de cet office de la meilleur grâce du monde. Présentée avec tant d'esprit et de belle humeur, dégagée de tout le fatras des commentaires ambitieux dont on l'a souvent accablée, l'œuvre de Molière apparaît avec un air de jeunesse et de fraîcheur qui met en goût de la relire ou de la lire. Résultat dont le prix n'est pas mince et que beaucoup de doctes ouvrages n'ont pu atteindre. M. Donnay a là de quoi se tenir satisfait.

Qu'il nous soit pourtant permis de dire que nous attendions quelque chose de plus.

M. Donnay veut voir et fait voir dans Molière un « homme de théâtre » ; outre que cela facilite son exposition, il faut reconnaître avec lui que rien n'est plus vrai. Pour n'en avoir pas été assez convaincus, beaucoup ont fait fausse route. Mais, tout de même, si Molière est « homme de théâtre » avant tout, il n'est pas que cela. Plusieurs parmi ses contemporains reconnurent en lui un merveilleux exemplaire d'humanité et, à distance, nous le reconnaissons peut-être mieux encore. Pourquoi M. Donnay n'en dit-il rien ou presque rien? On sentait bien aussi que, si son art et son métier occupaient tous les moments de Molière, ils ne prenaient pas toute son âme : « Tout le temps que Molière donnait à la composition de ses pièces, ou à leurs représentations, ne l'empêchaient pas de penser à la philosophie et aux philosophes, ses amis ». Ce comédien-poète était aussi un penseur, pour parler notre langage : or, dans son œuvre, M. Donnay ne voit qu'une philosophie, qu'une morale *de théâtre*, ce qui est une façon de dire qu'il n'en voit pas. Avouerai-je enfin que je suis choqué, quand je lis (p. 195) que « les circonstances de sa vie complexe déterminent l'œuvre de Molière ? » Que ces circonstances aient parfois influé sur l'œuvre du poète, on ne le nie pas ; mais prétendre qu'elles l'ont déterminée, c'est méconnaître en lui cette souveraine indépendance de l'artiste qui est peut-être sa qualité la plus éminente.

Il semble, au reste, que M. Donnay ne loue Molière qu'à son corps défendant. « Sa force est la plus forte », dit-il en terminant, et c'est sans doute le mot d'un admirateur, mais d'un admirateur qui a été maîtrisé et ne s'est pas livré. Nulle part on ne le sent porté par un courant de large et pleine sympathie. En songeant à tout ce qu'il y eut de douloureux dans la vie de Molière, il se déclare tenté de lui demander pardon des critiques qu'il a faites de ses œuvres. Ces critiques ne nous choquent pas ; ce qui nous fâche, ce sont les lacunes et, à notre sens, M. Donnay fait tort à Molière, non par le mal qu'il en peut dire, mais par le bien qu'il n'en dit pas. A son livre si spirituel manque je ne sais quoi de cordial, et c'est pour cela sans doute qu'il nous paraît en définitive un peu sec et un peu mince.

M. Pellisson.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
Louis Chuit.

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD.

N^lle série. Tome LIX. N° 11 15 Novembre.

REVUE Pédagogique

Un siècle d'instruction publique dans une province d'Italie.

Le somptueux volume que vient de publier M. Aurelio Stoppoloni[1] contient mieux que des circulaires et des statistiques, et il n'intéresse pas les seuls éducateurs de la province d'Ancône. Il y a documents et documents. Ceux-là sont signés ou émanent de Napoléon Ier, de Pie IX, des hommes de 1849, de Victor-Emmanuel; ils évoquent la domination française, le gouvernement pontifical, les courtes heures de république, la constitution d'un royaume italien. C'est, en raccourci, l'histoire même de la nation au cours d'un siècle. Chaque circulaire,

1. *L'Istruzione pubblica nella Provincia di Ancona del Regno italico ad oggi (1808-1911), sulla scorta di documenti inediti (1911).* M. Aurelio Stoppoloni, hier encore provéditeur royal de la province d'Ancône, et qui vient d'être nommé Inspecteur des écoles italiennes à l'étranger, est bien connu du public français. Chargé de plusieurs missions dans notre pays, il a introduit en Italie la mutualité scolaire et publié de précieuses études sur Rabelais, Mme de Maintenon, J.-J Rousseau, Talleyrand éducateur, Gréard, Spencer, Tolstoï. Il a donné en outre une traduction de l'*Emile*. Esprit généreux, acquis aux idées modernes, écrivain délicat, M. Aurelio Stoppoloni a pris une grande part au progrès de l'instruction publique en Italie.

chaque règlement, chaque proclamation marque une étape, une avance, un recul dans le long mouvement du Risorgimento. Chaque statistique indique le chemin parcouru, le succès ou la vanité des efforts. Et tous ces vieux papiers portent un clair témoignage de la conception qu'eurent les différents régimes non seulement de l'éducation, mais de la liberté de conscience et de la liberté politique.

Nos lecteurs ont été tenus au courant des progrès accomplis par l'école italienne pendant ces dernières années. L'ouvrage si riche et si documenté de M. Stoppoloni nous fournit l'occasion d'un bref retour vers le passé. On y découvre, par des documents d'autant plus significatifs qu'ils intéressent un coin de terre plus limité, à travers quelles résistances et aussi avec quels appuis s'est constitué l'enseignement public en Italie.

L'impulsion, cela ne semble pas niable, fut donnée par Napoléon Ier. L'organisation de l'enseignement public dans la province d'Ancône date de sa réunion au royaume d'Italie. Les marches sont annexées par décret impérial du 2 avril 1808. C'est le châtiment dont Napoléon frappe le pape, coupable « d'avoir refusé de faire la guerre aux Anglais ». Ancône devient le chef-lieu du département du Métaure. Et, tout de suite, le nouveau gouvernement s'occupe des écoles.

Le 28 mai de la même année, le Directeur de l'Instruction publique réclame des renseignements exacts sur l'état de l'instruction dans le département. Le 6 octobre 1809, nouvelle lettre : il importe que l'instruction soit uniforme dans tout le royaume. Sans doute l'enquête avait-elle donné des résultats peu encourageants et révélé que tout était à organiser. Un décret du 22 novembre 1810 interdit d'ouvrir une école sans l'autorisation administrative, exception faite pour les curés qui instruisent gratuitement des enfants de leur paroisse et pour les précepteurs engagés par des particuliers. Un autre décret prescrit de soumettre les maîtres à un examen. Beaucoup s'étant dérobés à cette formalité, un nouvel examen est ordonné. Nous possédons la lettre d'un instituteur qui fut soumis à cette épreuve. On l'examina, puis on lui fit lire les règlements ; on lui montra comment il fallait instruire les enfants, enseigner l'arithmétique, le calcul décimal, les poids et mesures, la morale, et comment aussi il

fallait « inspirer la reconnaissance, la soumission au gouvernement et l'attachement à la personne sacrée de Sa Majesté ».

L'empereur et roi, dont le prince Eugène n'était que l'interprète, prétendait bien continuer l'œuvre scolaire de la Révolution : le peuple avait droit à l'instruction; mais l'école devait servir à consolider le pouvoir impérial, à assurer le loyalisme des peuples soumis [1].

En 1812, le vice-roi publiait des *Instructions* reproduisant en partie celles qui régissaient les écoles de l'empire. Elles prévoient « si possible dans chaque paroisse » une école où l'instruction sera gratuite. Chaque école comprendra deux classes : dans la première, on enseignera « à lire, à écrire correctement, les deux premières opérations de l'arithmétique et le catéchisme »; dans la seconde : la prononciation, l'orthographe, l'écriture, la multiplication, la division des nombres entiers, la règle de 3 calculée avec les décimales, le rapport des anciennes mesures et des nouvelles, le catéchisme et les règles de la civilité. Chaque classe durera deux ans. Un abécédaire approuvé par la Direction générale sera seul employé. Des examens seront institués pour le recrutement des maîtres, choisis par les communes avec l'approbation des Préfets.

Parmi les obligations imposées aux maîtres, notons celle de dresser chaque année la liste des enfants en âge de suivre l'école. Munie de cette liste, la municipalité exhortera les parents qui n'envoient pas leurs enfants à l'école, à ne pas les priver de l'instruction gratuite qui y est donnée.

Les maîtres doivent spécialement « enseigner aux élèves les principes de la religion, leur inculquer la reconnaissance envers leurs parents et le goût pour le métier que leurs parents sont disposés à leur donner et qui, en général, est le leur ». Ils doivent encore « faire pénétrer dans le cœur de leurs élèves l'amour pour le Roi et pour la patrie, l'obéissance aux lois, le respect des Magistrats et surtout la reconnaissance due à celui qui leur procure une instruction gratuite et cherche à ennoblir leur âme ».

Pour être admis à l'école, les enfants doivent avoir six ans au

1. Voir, plus loin, le rôle assigné par Napoléon à l'Université.

moins, douze au plus et présenter le certificat de vaccine. Un même maître ne peut avoir plus de cent élèves dans la première classe, plus de quatre-vingts dans la seconde.

Les filles seront séparées des garçons et on leur enseignera les travaux manuels.

Le règlement insiste sur la nécessité d'apprendre aux enfants à parler un italien correct. Il y a là une préoccupation très nette de restaurer l'esprit national par l'usage de la langue nationale.

En transmettant ces instructions, le Préfet du Métaure ajoutait quelques réflexions sur les bienfaits de l'instruction; puis il indiquait de quels livres on devait se servir[1], invitant les communes à fournir gratuitement les livres aux enfants pauvres. Il fixait les récompenses, médailles à l'effigie de l'empereur, dont l'une réservée à l'assiduité.

Des instructions précises étaient données pour l'impression des livres et pour le mobilier scolaire. M. Stoppoloni a reproduit une planche qui, aujourd'hui encore, figurerait honorablement dans une exposition.

L'éducation des femmes, jusque-là très négligée, est l'objet de soins particuliers. Une circulaire proteste contre l'ignorance des femmes, « injuste et qui a tant d'influence sur le caractère de la nation, sur l'esprit du siècle, et sur le goût littéraire ».

Gratuité, quasi-obligation, uniformité de l'enseignement, garantie de compétence chez les maîtres, nécessité d'instruire les filles, tous ces traits apparaissent dans l'organisation des écoles italiennes telles que les conçoit Napoléon.

L'enseignement secondaire et supérieur était réorganisé. Une mission française, dont Cuvier fut le rapporteur, était envoyée en Italie (1809) pour étudier la question sur place. D'après ses conclusions, Napoléon institue les trois Académies de Turin,

---

1. La circulaire prévoit 3 classes. 1re classe : Éléments de prononciation du P. Soave, Arithmétique, Catéchisme du Royaume d'Italie, Abécédaire; — 2e classe : Éléments de langue toscane, Anthologie italienne, Arithmétique de Guillard, Les devoirs de l'homme du P. Soave, le Catéchisme du royaume, Géographie pour enfants à l'usage des écoles de la Vénétie; — 3e classe : Grammaire de Porretti, Anthologie latine « ad usum humanitatis inferioris », Anthologie italienne « idem ». Règles de la versification du P. Soave, Sphère et Géographie de Buffer, Arithmétique de Guillard, traduite et augmentée.

Gênes et Pise, Académies qui devaient être rattachées à l'Université de France. Trois degrés d'enseignement étaient constitués par les gymnases, les lycées, les facultés. Les instructions de 1811 indiquent ce que doivent être les gymnases et les lycées. Les écoles privées ne sont pas supprimées; mais on veille à ce que l'enseignement y soit efficace. « Vous ne permettrez pas, écrit le Directeur de l'Instruction publique au Préfet du Métaure, que les maîtres privés enseignent en même temps la grammaire italienne et latine, les éléments du style et de l'arithmétique. Il n'est pas possible qu'un seul homme enseigne bien à des enfants tant de choses à la fois. » Ces maîtres devront subir un examen prouvant que les uns sont en état d'enseigner l'écriture, la langue italienne et l'arithmétique, que les autres savent la grammaire italienne et latine, peuvent « écrire à l'improviste une lettre ou une supplique en italien » et traduire par exemple Tite-Live et Virgile. Ils devront, bien entendu, offrir toute garantie au point de vue moral et politique.

Les Instructions prescrivent des examens trimestriels, instituent un concours général, organisent l'inspection, déclarent que les livres doivent être partout les mêmes. Les documents cités par M. Stoppoloni indiquent quelle importance l'administration supérieure attache à l'organisation de l'enseignement secondaire, au choix des directeurs proposés par les municipalités. Le préfet recommande que l'inauguration d'un gymnase soit entourée de toute la solennité possible. Toutes les autorités devront y assister et des discours seront prononcés. Des avis auront informé les jeunes gens et les pères de famille qu'un gymnase allait être ouvert.

L'inspection n'est pas un vain mot et toutes les autorités y concourent. Nous avons le procès-verbal d'une inspection faite, en 1813, au gymnase d'Ancône par le préfet accompagné du Podestat, d'un délégué à l'instruction publique, de l'Inspecteur des Études et du préfet de l'établissement. Ils constatent un certain nombre d'infractions au règlement, et prennent des décisions susceptibles d'y remédier, mais reconnaissent que l'enseignement est donné dans des conditions satisfaisantes.

Les séminaires faisaient une concurrence active aux établissements publics. Le gouvernement déclara que nul ne pourrait y

être admis s'il ne présentait un « certificat de vocation ». La mesure était rigoureuse; sans doute ne put-elle être appliquée, car bientôt, pour être admis au séminaire, il suffisait de porter l'habit religieux avec le consentement de l'autorité diocésaine. C'était une formalité commode à remplir et qui ne contribua au succès ni des gymnases, ni des lycées.

Remarquons-le, Napoléon n'étendit pas à l'Italie le despotisme qui pesait sur l'administration, en France. Ce n'est pas que son joug ne fût lourd et qu'il affichât des idées libérales : là aussi, il voulait un seul type dans chaque ordre d'enseignement; il imposait l'uniformité des programmes et des livres. Là aussi, il voyait dans l'Université « une garantie contre les théories pernicieuses et subversives de l'ordre social[1] ». Mais il lui fallut compter avec les longues habitudes d'autonomie communale, et il tint à ménager le sentiment national, qu'il comptait utiliser à son profit. C'est dans ce but qu'il tentait de restaurer l'usage de la langue italienne sacrifiée au patois dans mainte région de l'Italie; c'est dans ce but qu'il reconstituait l'Académie de la Crusca, rappelait à ses nouveaux sujets les titres de gloire intellectuelle et artistique de l'Italie, instituait une Académie des Beaux-Arts à Milan, Venise, Bologne, un Institut national à Bologne. Dans cette tâche qui tendait à relever le niveau des esprits, il rencontra l'appui de beaucoup d'Italiens éclairés; ils comprenaient qu'en le secondant sur ce point, ils travaillaient beaucoup plus pour eux que pour l'empereur.

L'œuvre était éphémère; 1814 allait en interrompre la réalisation; d'ailleurs la conscription, l'ignorance des maîtres improvisés, ecclésiastiques pour la plupart, leur traitement dérisoire, la résistance des femmes, l'absence de liberté, avaient, ainsi que le remarque un curieux rapport rédigé en 1814, empêché l'orga-

1. Ce sont les termes mêmes dont se sert Napoléon dans un discours publié par M. Chuquet (*Revue de l'Enseignement supérieur*, 15 sept. 1911) et il ajoute : « Il y a toujours eu dans les États bien organisés, un corps destiné à régler les principes de la morale et de la politique... Telles furent, en Italie, les Universités de Pavie, de Pise et de Padoue. Ces corps, étant les premiers défenseurs de la cause de la morale et des principes de l'État, donneront les premiers l'éveil, et seront toujours prêts à résister aux théories dangereuses des esprits qui cherchent à se singulariser, et qui, de période en période, renouvellent ces vaines discussions qui, chez tous les peuples, ont si fréquemment tourmenté l'opinion publique. »

nisation prévue d'avoir tous ses effets. Pourtant le même document signale des résultats précis. Il en est un au moins qu'on ne pourra nier, c'est que Napoléon avait proclamé l'obligation, pour le gouvernement, de pourvoir à l'instruction publique. Désormais les régimes les moins favorables à la culture populaire seront obligés sinon de s'y intéresser, au moins de s'en occuper. Tous mettront à l'étude des projets de réforme et d'organisation. Le plus souvent, il est vrai, l'unique préoccupation sera de former des sujets respectueux du pouvoir et de la religion, et les vues désintéressées apparaîtront rarement; d'autre part, le défaut d'argent limitera ou paralysera les efforts les plus sincères. Mais le principe d'un enseignement public, uniforme, gratuit et placé sous la surveillance de l'État, était posé. Cet héritage, tous les régimes ne le mirent pas en valeur; nul ne le refusa ouvertement.

Dès le rétablissement du gouvernement pontifical dans les Marches, la Congrégation des études fut chargée de préparer un plan d'éducation et d'instruction pour tous les États du pape, et, naturellement, elle ouvrit une enquête. La Congrégation ne pouvait poursuivre simplement l'œuvre ébauchée sous le gouvernement du prince Eugène. Consulté, le délégué apostolique d'Ancône se déclara tout prêt à travailler à une tâche « propre à rendre les hommes utiles à eux-mêmes, à la société, au trône, à la religion ». Lui aussi, il préconisait l'uniformité des méthodes; il appartenait « à la sagesse du gouvernement » de trouver le système à généraliser. Il y avait là, ajoutait-il, — et cela a été bien souvent répété depuis, — un intérêt auquel il ne fallait pas sacrifier « les prétentions particulières des communes ».

Il proposait un plan d'ensemble : dans toute commune de 300 âmes, une école où l'on apprendrait « la lecture, l'écriture, les devoirs sociaux, la doctrine chrétienne, les éléments de l'arithmétique et la langue italienne »; dans les communes plus importantes, une école de langue latine; au chef-lieu de canton, un maître de style, calcul, langue italienne et devoirs de l'homme, un maître de grammaire latine un peu plus avancée, enfin un maître de rhétorique et « d'analyse des idées ». Une demi-heure par jour, on pourrait enseigner l'histoire grecque et l'histoire romaine. Dans les localités encore plus importantes, celles ayant

de 5 à 6000 habitants, un professeur enseignerait les premiers éléments de l'algèbre et de la géométrie pendant la première moitié de l'année, de la physique dans la seconde moitié. Au chef-lieu, une école de législation. A Ancône, une école de langue française pour les besoins du commerce et une école d'art nautique. Dans les principaux centres, des écoles pour l'éducation des femmes.

Le premier mal auquel il fallait remédier était l'ignorance de la plupart des maîtres, la médiocrité des autres. Le délégué apostolique insistait, en outre, sur la nécessité du latin, au moins pour les jeunes gens qui « doivent tenir une place dans le monde ». Ceux-là doivent connaître « la langue d'or de nos pères, idiome consacré par la religion, et qui est la source de notre langue et le principe de la véritable instruction ».

Les méthodes d'enseignement doivent être uniformes, « et prescrites par le Gouvernement ». « Les fils d'un même souverain ont droit à la même instruction, à la même méthode, aux mêmes avantages. » Il faut charger des personnes éclairées d'examiner les maîtres, les élèves, les méthodes. « Les sujets ont la culture que le gouvernement veut qu'ils possèdent... Après la religion, c'est ce qu'il y a de plus intéressant, et c'est ce qui soutient la religion elle-même. »

Il y avait là de généreuses intentions, et, si ce plan d'ensemble eût été réalisé, le problème de l'instruction publique eût trouvé une solution. Il ne le fut pas. Un seul des vœux du délégué apostolique fut exaucé : il avait demandé qu'on rappelât les Jésuites à Ancône. Ils y rentrèrent et eurent bientôt la haute main sur les collèges.

En 1825, le pape Léon XII, par la bulle *Quod divina sapientia*, soumit l'enseignement tout entier à la Congrégation des études et aux évêques. Les chaires étaient attribuées par les conseils communaux après un examen subi en présence du magistrat municipal et du délégué de l'évêque et après l'approbation de la Congrégation. La nomination devait être confirmée tous les deux ans. En dehors de cette formalité, les autorités communales ne pouvaient rien sur les instituteurs. C'était à l'ordinaire et aux évêques qu'il appartenait d'ouvrir une école.

Le traitement attribué aux maîtres ne favorisait pas leur recru-

tement, et l'on avait surtout égard aux garanties qu'offraient les candidats au point de vue religieux. A plusieurs reprises, la Congrégation des études appela l'attention des communes sur la nécessité de choisir des maîtres plus sûrs, de ne pas se laisser guider par « un esprit nuisible au bien public », ou par le souci d'économiser. Pour les filles, l'éducation était limitée à la doctrine chrétienne et aux travaux manuels. Il fallait aux institutrices une licence spéciale pour enseigner à lire et à écrire. Les collèges étaient entre les mains des Jésuites; et c'étaient les séminaires qui représentaient l'élément libéral.

Un rapport écrit en 1845 constate, dans la province d'Ancône, l'existence de 40 écoles primaires pour les garçons, la plupart tenues par des ecclésiastiques. Pour les filles, il n'existait que des écoles privées; dans quelques-unes seulement, on enseignait à lire, et très rarement à écrire. On était loin de l'organisation que Napoléon avait voulu réaliser.

L'avènement de Pie IX donna des espérances aux amis de l'instruction. Les débuts de son pontificat correspondent à un mouvement libéral. Des écoles du soir, des cercles de lectures, des asiles sont fondés. En 1847, la Congrégation des études envoie une circulaire aux évêques. « C'est une vérité incontestable et universellement reconnue, y lisait-on, que le plus sûr moyen d'arrêter le cours des délits et d'en voir diminuer la fréquence est de répandre dans les basses classes du peuple, avec la religion, une éducation civique qui leur soit appropriée. »

En conséquence, un appel est adressé aux citoyens honnêtes; ils pourraient se grouper et contribuer pécuniairement aux frais des écoles du soir et du dimanche. Mais il importe que ces institutions nouvelles ne soient créées qu'avec l'autorisation de l'évêque; sans quoi elles iraient contre le but qu'on se propose. Ces belles intentions demeurèrent sans résultat. La Révolution de 1849 allait, pour quelques mois, suspendre l'autorité pontificale, et, quand elle fut rétablie, le pape libéral était devenu le pape du Syllabus.

Aussitôt maître du pouvoir, le gouvernement républicain publia son programme scolaire (20 mars 1849). « La civilisation actuelle, y est-il écrit, réclame un système rationnel d'instruction publique qui, n'étant pas strictement limité aux nécessités inté-

rieures, puisse au besoin, et sans modifications essentielles, se concilier avec les conditions des autres pays italiens. »

Actuellement, ce ne sont ni les moyens, ni les subsides qui manquent, mais ils sont mal utilisés, mal coordonnés. D'odieux privilèges entravent la propagation des lettres et des sciences. L'instruction élémentaire, en particulier, est dans un état déplorable. Mais, avant de démolir le vieil édifice, il faut préparer le plan de la nouvelle éducation.

Et, pour cela, avant tout, il fallait faire... une enquête. Et, comme le Directeur de l'enseignement du Royaume d'Italie, comme la Congrégation des Études des États pontificaux, le ministre de la République demande qu'on le renseigne sur la situation des études. L'enquête doit porter sur tout ce qui touche à la culture : académies et écoles de tout genre, méthodes, nombre des élèves, personnel, bibliothèques, musées, budgets des gouvernements, des provinces, des communes, legs, donations, etc. Elle doit enfin révéler les besoins locaux. Une autre circulaire du 1er mai 1849 régla les attributions des autorités des provinces et des communes. Le préfet héritait des pouvoirs attribués à l'évêque.

Ce ne fut pas pour longtemps. Bientôt le gouvernement du pape était rétabli ; la Congrégation des Études reprenait la direction des écoles, et elle exerçait une surveillance de plus en plus étroite. Les droits des communes étaient ménagés en apparence, mais une anecdote racontée, avec documents à l'appui, par M. Stoppoloni, permet d'apercevoir ce qu'était, en matière d'enseignement, l'autonomie communale.

En 1853, deux postes étaient vacants à Ancône. A la suite de l'examen réglementaire, le conseil communal choisit parmi les candidats dont plusieurs étaient des ecclésiastiques, un laïque et un prêtre. Dans une lettre confidentielle adressée au délégué apostolique d'Ancône, l'archevêque transmit le mécontentement de la Congrégation. Il n'était pas séant qu'un laïque eût été nommé quand des prêtres se trouvaient parmi les candidats. Il y avait là un oubli des règlements aux termes desquels « on doit veiller à ce que l'enseignement soit, autant que possible, confié à des ecclésiastiques ». Peu importaient, sans doute, les résultats de l'examen qui avaient révélé chez le candidat ecclésiastique

malheureux une connaissance des moins sûres en calcul. La Congrégation souhaitait que l'on trouvât « un moyen sage et prudent de remédier à un tel inconvénient ». Ce moyen, l'archevêque ne doutait pas que « la prudence et la finesse » du délégué ne le lui suggérassent. Il ne s'abusait pas. Le délégué apostolique, « avec toute l'activité et la prudence nécessaires » (c'est lui qui parle), s'employa à persuader au laïque choisi par le conseil communal, de refuser le poste pour lequel il avait concouru avec succès. Le malheureux s'exécuta. Le 14 septembre, le délégué apostolique annonçait la bonne nouvelle à l'archevêque. Le 26, il transmettait au magistrat d'Ancône la lettre de refus du candidat laïque et il exprimait « le regret qu'un si brave jeune homme n'eût pu l'accepter ». Ce regret, d'ailleurs, il ne craignait pas de l'exprimer au candidat lui-même, en des termes qu'il faut reproduire : « Il m'a été bien pénible, lui écrivait-il, d'apprendre qu'il vous est impossible d'accepter le poste de maître élémentaire à Borgo Pio. Votre mérite et les nombreuses connaissances dont vous êtes muni auraient beaucoup contribué à améliorer la direction et l'instruction de la jeunesse. Aussi j'espère vous voir très vite dans un poste plus important qui vous convienne, assuré qu'avec les lumières que vous avez acquises par l'étude, vous pourrez parfaitement répondre à la confiance que l'on placera en vous. » L'historiette n'est-elle pas savoureuse et n'éclaire-t-elle pas d'un jour singulier le respect qu'avait la cour de Rome pour l'autonomie communale?

Cette situation se prolonge jusqu'en 1860, époque où, sous un autre régime, de nouveaux efforts vont être tentés. Mais, avant d'atteindre cette date, veut-on connaître ce qui était résulté de tant de circulaires, de projets et de règlements? Les statistiques vont nous le dire.

Pour 252 919 habitants, la province d'Ancône possédait, en 1859-1860 : degré inférieur, 76 écoles de garçons, 42 de filles, 2 mixtes; degré supérieur, 14 écoles de garçons, 2 de filles. Dans ces écoles, fréquentées par 3 265 élèves, enseignaient 135 maîtres. Les dépenses communales s'élevaient à 46 303 lires. Il y avait en outre une institution privée. Le pourcentage d'illettrés s'élevait, dans certaines parties de la province, à 96 et la moyenne était de 85 p. 100. Il faut considérer en outre que, des

1 131 filles fréquentant les écoles, très peu apprenaient à lire et à écrire.

A Ancône même, pour une population de 41 190 habitants, il y avait, en dehors d'une institution privée, 6 écoles publiques de garçons et 2 de filles, toutes ayant un seul maître. Elles étaient fréquentées par 142 garçons et 252 filles. La commune dépensait pour l'instruction primaire 5 543 lires. Les illettrés atteignaient 70 p. 100 de la population.

Voilà pour l'enseignement primaire. Pour l'enseignement secondaire, la situation était moins triste. Outre les séminaires et les établissements des Jésuites, le gymnase d'Ancône institué sous le royaume d'Italie fut maintenu sous le gouvernement pontifical. Il comprenait quatre sections : élémentaire, technique, classique et scientifique, la première commune à tous les élèves. En 1835, 11 maîtres, dont 7 ecclésiastiques, y enseignaient le droit canon, — le droit civil et criminel, — la logique, la métaphysique et l'éthique, — les mathématiques, la physique et la chimie, — l'art nautique, — l'éloquence, la poésie et l'histoire, — les humanités, — le grec, — la grammaire supérieure, — la calligraphie et l'arithmétique. On trouvait, dans le reste de la province, sept écoles, ou plutôt 15 maîtres de philosophie, de rhétorique, d'éloquence, d'italien, de grammaire, de jurisprudence, et enfin, dans quelques communes peu importantes où il n'y a aujourd'hui que des écoles élémentaires, on pouvait étudier le latin, les humanités, la rhétorique. C'est que beaucoup de parents voulaient mettre leurs fils en état d'obtenir des bénéfices ecclésiastiques. Il n'y avait pas d'université dans la province d'Ancône. Mais en l'absence d'un établissement d'enseignement supérieur le collège avait institué, nous venons de le voir, quelques cours qui auraient été mieux à leur place dans une université.

Le traitement des professeurs était peu élevé : « En 1850, le professeur de logique, métaphysique et éthique du collège d'Ancône reçoit 140 scudis (le scudi valait environ 5 lires). Le professeur de rhétorique est mieux traité : il est payé 200 scudis, et, quand Pesaro veut le disputer à Ancône, son traitement est porté à 300 scudis. A la même époque, le cabinet de physique et de chimie du collège est doté annuellement de 40 scudis. »

Les maîtres étaient nommés au concours. Nous avons le procès-verbal du concours de 1854. Les candidats avaient eu à traduire et à commenter l'ode 5 du livre III d'Horace; ils avaient composé deux dissertations, l'une, en italien, sur l'application d'un précepte d'Horace, l'autre, en latin : « Réfuter l'opinion de ceux qui déclarent les lettres inutiles à la vie civile. » En outre, ils avaient dû traiter en vers latins le sujet suivant : « La tempête apaisée par le Christ », et traduire en vers italiens la dernière lettre de Torquato Tasso.

Pour concourir, il fallait fournir un certificat de « bonne conduite religieuse, morale et civique ». M. Stoppoloni cite l'exemple d'un professeur des plus distingués et universellement connu comme tel. Mêlé au mouvement de 1849, il dut vivre à l'étranger jusqu'en 1854; à son retour, il fut exclu de tout concours, bien qu'au su de chacun, il eût renoncé à la politique. Encore celui-là avait-il donné des motifs de suspicion; un autre candidat fut exclu à cause de cette note de police : « Sait s'adapter au temps, mais a une tendance au libéralisme. »

Les meilleures initiatives n'étaient pas toujours encouragées. En 1848, le conseil communal d'Ancône décide, par 20 voix contre 13, la création d'une chaire d'anglais et de français, justifiée par les besoins commerciaux de la cité. La dépense devait être de 120 scudis. La Congrégation des Études repousse cette demande. Il résulte des documents consultés par M. Stoppoloni que la principale raison, sinon la plus claire, était qu'une demande semblable avait été déjà repoussée en 1831.

Les classes étaient peu nombreuses. En 1857-58 le gymnase comptait 401 élèves, dont 129 dans les écoles élémentaires, ce qui ramène le nombre des élèves des sections secondaires à 272. Si 31 élèves étudiaient les mathématiques et la physique, et 24 la philosophie, 15 seulement étudiaient les humanités, 5 la rhétorique et 3 le grec.

Dans un rapport de la même époque, nous trouvons des observations curieuses. L'auteur regrette tout d'abord que les maîtres élémentaires reçoivent de si faibles émoluments. Il voudrait ensuite que l'instruction de la classe industrielle fût mieux organisée. « Au sortir de l'école élémentaire, les jeunes gens qui ne continuent pas leurs études, peuvent bien travailler le dessin,

l'arithmétique, la calligraphie; mais ils ne trouvent pas d'école où apprendre, en deux ou trois ans, leur propre langue et l'art d'exprimer leurs idées. » Une école de langue italienne serait donc nécessaire. Il faudrait encore une chaire de langues étrangères, une chaire d'arithmétique commerciale et de tenue de livres, enfin une chaire d'art nautique et de construction navale. Dans un autre rapport, également de 1859, nous retrouvons les mêmes doléances sur la situation des maîtres élémentaires rétribués « comme des domestiques », alors que la cité, devant avoir les meilleurs maîtres, devrait les payer convenablement. L'auteur du rapport voudrait, lui aussi, un enseignement purement italien, mais réservé aux jeunes gens qui se destinent au commerce et à l'industrie. Le latin resterait obligatoire pour ceux qui voudraient faire un cours d'études complet et se destineraient aux carrières scientifiques; de la sorte, il serait permis de savoir l'italien, même à ceux qui ne font pas de latin, ce qui, alors, était impossible, ces deux études n'étant pas séparées.

Il y avait là l'indication d'une réforme utile. Il appartenait à un autre gouvernement de l'effectuer.

Le 15 septembre 1860, en effet, les Marches étaient rattachées au royaume d'Italie. Le premier acte du gouvernement sarde fut d'étendre aux Marches les lois et décrets en vigueur dans le royaume d'Italie. Un premier décret, en date du 6 octobre, plaça l'instruction publique sous l'autorité du commissaire général et des autorités politiques et administratives de la province; un second, du 2 novembre, étendit aux Marches la loi sarde sur l'instruction publique (loi Casati). Cette loi, qui avait beaucoup emprunté à l'organisation napoléonienne, distinguait l'enseignement secondaire donné dans les gymnases (degré inférieur) et les lycées (degré supérieur), l'enseignement technique donné dans les instituts techniques, l'enseignement primaire donné dans les écoles du degré inférieur et du degré supérieur. L'instruction élémentaire était gratuite, et la fréquentation de l'école du degré inférieur obligatoire. Les écoles normales étaient instituées. La religion figurait parmi les matières obligatoires du programme, et les ecclésiastiques pouvaient enseigner, mais pas à titre d'ecclésiastiques. Un conseil supérieur de l'instruction publique était constitué. Dans la province, un conseil scolaire,

comprenant des représentants du gouvernement et des communes exerçait l'autorité avec le provéditeur royal, l'inspecteur des écoles primaires et les inspecteurs de district.

Le décret du 6 novembre 1860 indiquait les intentions du nouveau gouvernement : « Considérant, y était-il dit, que le gouvernement clérical, malgré un luxe apparent d'universités et de chaires, a, en fait, laissé cette province à peu près dénuée de véritable instruction et de solides institutions d'éducation primaire et secondaire, de sorte que les esprits qui se sont distingués ont dû tout à la bienveillance de la nature et à leurs propres forces, rien au gouvernement qui n'a rien fait pour eux;

« Considérant que cette lacune se rencontre plus encore dans l'instruction technique, laquelle ne pouvant être suppléée par l'instruction donnée mesquinement et mal dans les séminaires et les gymnases communaux, était très insuffisante dans ces provinces, fournissant pourtant des éléments susceptibles de donner d'excellents résultats en cette partie;

« Considérant que la loi sarde du 13 novembre 1859 a pourvu à l'instruction primaire et secondaire en la rendant obligatoire, dans le double sens que les communes sont tenues à la donner, et que les pères de famille et tuteurs sont tenus à en procurer le bénéfice à leurs propres fils et pupilles;

« Considérant par suite que l'obligation imposée aux communes aurait peu d'effet, au moins pour celles qui sont dans une telle détresse financière qu'elles ne peuvent remplir ce devoir sans le secours de l'État;

« Considérant que, de même, les communes ne pourraient satisfaire à l'obligation imposée par la loi, si l'autorité centrale ne pourvoyait pas aux écoles préparatoires pour les maîtres, puisque l'exercice de l'enseignement ne peut consciencieusement être abandonné à des personnes ignorantes, ou ne connaissant pas les méthodes que les progrès de la pédagogie et l'expérience des hommes éminents qui s'y consacrent, ont perfectionnées;

« Considérant que les écoles pour les institutrices ont une importance égale, sinon supérieure à celle des maîtres, en raison de la nécessité de commencer l'éducation de l'homme dans l'enfant, et du citoyen dans la famille, grâce à des mères qui, sans être des pédantes, soient instruites de tout ce qui con-

cerne leur noble rôle, et aussi en raison de la difficulté que rencontrent les jeunes gens aspirant à l'enseignement à trouver le moyen de se préparer à l'exercice de cette fonction sociale, etc. »

Et, en conclusion de ces considérants, le décret fondait, dans la Marche, trois lycées, trois instituts techniques, quatre écoles militaires et un collège militaire et accordait un subside de 100·000 lires aux communes pauvres pour leurs écoles primaires. D'autres mesures complétaient cette organisation. En 1860 et 1861 des décrets expulsent les jésuites, « principal appui du despotisme », abolissent les interdictions faites aux israélites et aux chrétiens dissidents de fréquenter l'école, enlèvent la surveillance de l'école au clergé séculier et régulier, fondent un Institut des Beaux-Arts, un Institut des Arts et Métiers, accordent un subside de 10 000 lires pour l'enseignement de l'agriculture, deux subsides de 20 000 et 15 000 lires pour deux observatoires, fixent les règlements d'examens, suppriment les corporations religieuses et attribuent leurs revenus à des communes, etc... La proscription n'atteint pas le clergé séculier, et, à Ancône notamment, de distingués ecclésiastiques travaillent au relèvement des études.

Le 18 juillet 1861, le Conseil scolaire de la province d'Ancône se réunissait, présidé, comme il l'est, aux termes de la loi de 1911, par le provéditeur. Cette fois, le procès-verbal n'indique pas seulement des projets et des intentions. Le Conseil prend acte des créations faites, augmente le traitement des régents, exprime sa satisfaction aux communes qui ont fait de louables efforts pour leurs écoles, et décide que des démarches seront tentées auprès de celles qui résistent.

Une commission municipale est nommée pour étudier un nouveau plan d'étude, à Ancône, et ces travaux aboutissent à une réorganisation complète et du gymnase et des écoles.

Le nombre des élèves du gymnase monte tout de suite à 894, dont 625 dans la section élémentaire, 112 dans la section classique, 138 dans la section technique, 19 dans la section scientifique.

On projette d'élever le nombre des écoles élémentaires à 12, et cela en dépit des difficultés de toutes sortes : manque de locaux, manque de maîtres, dépenses. On ira graduellement.

« Aucune dépense ne peut être préférable ni plus fructueuse que celle qui a pour but de rendre les générations à venir meilleures, plus intelligentes et plus instruites. » En un an, la population des écoles élémentaires est triplée. Les écoles de filles, insuffisantes, seront portées au nombre de 9.

Voilà pour la ville. Dans la campagne, on se proposait d'installer un instituteur et une institutrice dans les principaux centres et, dans les petits bourgs, une institutrice qui instruirait à des heures différentes les garçons et les filles. En attendant d'avoir recruté des maîtres par les examens, on prendrait ceux qui auraient fréquenté les conférences. Enfin on fonderait à Ancône une école normale de filles, un internat à l'exemple des séminaires pédagogiques de la Prusse, « laquelle, en cela comme dans d'autres disciplines scolaires, fut la maîtresse des nations civilisées », internat très simple, comme il convient à la modeste condition des élèves. Celles-ci n'y trouveraient pas seulement l'instruction littéraire et la pratique des travaux domestiques. « Pour qu'elles y contractent des habitudes d'ordre, d'exactitude, de bon sens, il est nécessaire qu'elles trouvent l'éducation à toute heure, dans tous les actes de la vie, et qu'elles apprennent ainsi à diriger une famille. »

Le budget communal de l'instruction publique, à Ancône, passe à 22 138 lires, en 1861, à 70 643 lires, en 1862. Des 142 élèves signalés, en 1859-60 dans les 11 écoles élémentaires d'Ancône, la population scolaire passe à 469 élèves répartis dans 11 écoles. Aux 2 écoles de filles dont les 252 élèves n'apprenaient guère que les travaux manuels, le nouveau régime oppose, dès 1860, 8 écoles avec 352 élèves qui reçoivent, outre l'éducation ménagère, une instruction primaire.

Dans la campagne, le progrès est beaucoup moins rapide. Beaucoup de communes se refusaient à plier sous la tutelle gouvernementale, que les amis de l'école considéraient, avec raison, comme indispensable, au moins pendant quelques années. Il y eut des tâtonnements, des hésitations, des modifications apportées à la loi ; et, surtout, l'État se trouva dans l'impossibilité d'accorder aux communes pauvres les subsides nécessaires pour entretenir les écoles. En 1871, la proportion des illettrés était encore de 75 p. 100 dans les Marches, soit 56 p. 100

au chef-lieu et 94 p. 100 dans la campagne. Et pourtant il y avait alors 444 écoles dans la province, au lieu de 294 en 1861.

C'est à améliorer cette situation et, en somme, à permettre l'application de la loi que l'on travailla depuis cette époque. Mais, pendant longtemps, les budgets en déficit et l'énormité des dépenses militaires ne permirent pas à l'État de réserver à l'école les sommes indispensables à son fonctionnement. C'est en vain qu'on multiplia les lois et les décrets. La proportion des illettrés ne diminua que lentement. De nouveaux efforts étaient nécessaires pour vaincre les abus de l'autonomie communale. Mais ici nous nous arrêtons; nous n'avons analysé le bel ouvrage de M. Aurelio Stoppolini que pour remémorer le passé. Le progrès de l'enseignement primaire en Italie, depuis 1869, a été exposé, ici même, en dernier lieu par M. Dejob qui a analysé les deux lois scolaires les plus récentes. Une loi capitale a été votée. Nous verrons, dans un prochain article, d'après des documents recueillis à l'Exposition de Turin, d'après le XIe Congrès de l'Union des instituteurs italiens, et aussi d'après un rapport officiel, publié par le Ministre de l'Instruction publique, quelle est, au lendemain de sa promulgation, la situation de l'école primaire en Italie et quelle est la direction de son effort.

MAURICE ROGER.

Le cahier d'un rhétoricien de 1778.

(Collection de Mademoiselle Duchet.)

Ce cahier, à couverture souple de parchemin, fermé en son milieu par deux légères lanières de cuir qui se nouent, mesure 18 centimètres de haut, 12 centimètres de large, et 1 centimètre d'épaisseur. L'écolier qui, il y a cent trente-trois ans, y consignait en toute indépendance orthographique les leçons de ses professeurs, l'a traité comme les écoliers de tous les temps traitent leurs livres. Ne nous en plaignons pas, pour une fois. Sans les fioritures qui agrémentent les pages de garde, les Montluçonnais ignoreraient comment était composée, en l'an de grâce 1779, la classe de rhétorique de leur vieux collège, *nomina rhetorum anno 1779*[1]. D'autre part, le simple curieux serait privé d'intéressants sobriquets, dont il appert que la psychologie de l'élève est immuable. Dumon, un étourneau bavard, effronté, remuant, s'appelait *Tête de moineau*, *Passeris caput*; Mazeret au contraire, beau parleur, expert à étiqueter les hommes et les choses, avait pour sobriquet « l'Épithète ».

La première page porte la mention suivante : « Ce cayer (*sic*) de l'histoire de france appartient à moi Charles Duprat, Étudiant en réthorique (*sic*) à Montluçon. Ce 26 novembre 1778. » Et en effet, c'est avant tout un cahier de résumés d'Histoire, comprenant d'abord un « tableau général de l'histoire de France depuis le règne de François Ier jusqu'au règne de Louis XIII » (en 23 pages et demie) puis un « tableau général de l'histoire de

---

1. Guérin, de Bisseret, Rochette, Dumon, Doreaut, Guillemain, Petit, Boissier, Burleaud, Laplaine, Chapelle, Mazeret, Lamartignière, Duprat.

France depuis le règne de Louis XIII jusqu'à celui de Louis XVI » (en 31 pages et demie). C'est donc à ce titre qu'il mérite de fixer premièrement notre attention.

*
* *

On sait que l'enseignement de l'Histoire de France était encore, en 1778, une quasi-nouveauté. L'Histoire romaine avait été pendant bien longtemps le grand cheval de bataille de nos éducateurs, excellents humanistes en général, et connaissant sur le bout du doigt leurs historiens latins. Mais le président Rolland, ce grand précurseur de l'Université du XIXe siècle, venait de jeter son cri d'alarme. « Les jeunes gens savent le nom de tous les consuls de Rome et souvent ils ignorent celui de nos rois : ils ne savent rien des belles actions des grands hommes qui ont illustré notre nation et dont les exemples étant plus analogues à nos mœurs et plus rapprochés de nous leur feraient plus d'impression. » Cette remarque si sage visait plus particulièrement les Jésuites, dont le président Rolland était le fougueux adversaire; il semble bien que, venant à son heure, elle eut un retentissement général. Nous savons que les Oratoriens s'y conformèrent; les maîtres du collège de Montluçon, prêtres séculiers, semblent avoir volontiers plié leur enseignement aux exigences nouvelles de l'opinion.

Leurs résumés sont en général intéressants, exacts et d'un bon style. Il convient, assurément, de ne les apprécier qu'avec une certaine prudence, et de réserver les droits éventuels des travaux antérieurs dont ils auraient pu profiter. Mais un cahier de sommaires d'histoire est avant tout un instrument de travail, et l'on y cherche moins des titres de propriété littéraire qu'une doctrine digérée et mise au point. Consultons donc le nôtre comme un témoin, et demandons-lui ce qu'était l'enseignement de son temps.

Les préoccupations familières au lettré paraissent y tenir une grande place. De là ces portraits, qui nous frappent au premier coup d'œil. Le professeur a certainement lu la *Lettre à l'Académie* et médité les recommandations de Fénelon; il se pique de ne point être le prisonnier des faits, et ouvre, à sa manière,

de larges avenues dans le domaine du passé... « Il regarde derrière lui, comme un voyageur curieux, qui étant arrivé sur une montagne, se tourne et prend plaisir à considérer de ce point de vue tout le chemin qu'il a suivi, et tous les beaux endroits qu'il a traversés. » Pour notre régent, le portrait d'un roi est le résumé obligé d'un règne; et il faut se dire qu'en effet, sous un régime absolu, tout se rapporte au monarque. Nos maîtres, aujourd'hui encore, sont bien obligés de compter avec cette idée si familière à nos pères; sans doute ne désavoueraient-ils pas, toutes réserves faites sur leur allure académique et leur saveur parfois un peu surannée, les morceaux suivants qui méritent d'être rapportés.

Portrait de François Ier.

Comme il avait beaucoup d'élévation, et qu'il réfléchissait peu, il négligea trop la politique, et se fia trop sur son courage. Quoiqu'il s'occupât beaucoup du soin d'étendre son royaume, il ne le gouverna jamais par lui-même. L'état fut successivement abandonné aux caprices de la duchesse d'Angoulême, sa mère, aux passions des ministres, à l'avidité des favoris; aussi laissa-t-il beaucoup de dettes, quoiqu'il eût accablé son peuple d'impôts. La protection qu'il accorda aux beaux-arts a couvert auprès de la postérité la plupart de ses défauts. Il se trouva précisément dans le temps de la Renaissance des lettres; il en recueillit les débris échappés aux ravages de la Grèce, il les naturalisa en France; il fonda le Collège royal; il forma une bibliothèque volumineuse, et récompensa les talents en roi. Son règne fut l'époque de plusieurs révolutions dans l'esprit et dans les mœurs des Français. Il appela les dames, les prélats et les cardinaux les plus distingués du royaume, et le palais du souverain devint dès lors la source de la politesse et de la galanterie.

Portrait de Henri IV.

Nous n'avons jamais eu de meilleur et de plus grand roi que lui. Il fut lui-même son général et son ministre. Il unit à une extrême franchise la plus adroite politique; aux sentiments les

plus élevés une charmante simplicité de mœurs; à un courage de soldat un fonds inépuisable d'humanité. Il rencontra ce qui forme et ce qui déclare les grands hommes, des obstacles à vaincre, des périls à essuyer, et surtout des adversaires dignes de lui...

Les grandes qualités d'Henri IV furent obscurcies par quelques défauts. Il eut une passion extrême pour le jeu et pour les femmes. On ne peut excuser la première parce qu'elle fit naître quantité de brelans dans Paris; et encore moins la seconde, parce que ses amours furent si publiques et si universelles depuis sa jeunesse jusqu'au dernier de ses jours, qu'on ne saurait même lui donner le nom de galanterie. Aussi le nombre de ses enfants naturels surpassa de beaucoup celui des légitimes. Toutefois ses maîtresses ne le dominèrent jamais; et il leur répétait souvent qu'il aimerait mieux perdre dix amantes qu'un ministre tel que Sully.

Portrait de Louis XIII.

Louis XIII, maître d'un beau royaume, mais né avec un caractère un peu sauvage, ne goûta jamais les plaisirs de la grandeur, s'il en est, ni ceux de l'humanité. Toujours sous le joug et toujours voulant le secouer; malade, triste, sombre, insupportable à lui-même et à ses courtisans, son goût pour la vie retirée l'attachait à des favoris dont il dépendait jusqu'à ce qu'on lui en eût substitué d'autres, car il lui en fallait; et le titre de favori était alors comme une charge dans l'État. Le cardinal de Richelieu le domina toujours, et il n'aima jamais ce ministre auquel il se livrait sans réserve. Il avait des intentions droites, un esprit solide et éclairé, un cœur porté à la piété, mais à cette piété qui tient beaucoup de la pusillanimité, et non à celle qui est la vertu des grandes âmes. Il n'imaginait point, mais il jugeait bien, et son ministre ne le gouvernait qu'en le persuadant. Aussi vaillant qu'Henri IV, mais d'une valeur sans éclat, il n'eût pas été bon pour conquérir un royaume. La Providence le fit naître dans le moment qui lui était propre. Plus tôt il eût été trop faible, plus tard trop circonspect.

Portrait de Louis XIV.

Quoiqu'on ait reproché à ce prince trop de hauteur avec les étrangers dans ses succès, de la faiblesse pour plusieurs femmes, de trop grandes sévérités dans les choses personnelles, des guerres légèrement entreprises, une ostentation vaine, un faste trop orgueilleux; cependant ses grandes qualités, mises dans la balance, l'ont emporté sur ses défauts. La postérité admirera dans son administration une conduite ferme, noble, suivie, quoique souvent trop absolue. Il fit de sa cour une école de politesse, de bon goût, de véritable noblesse. Loin de ressembler à ces monarques pusillanimes pour qui la royauté est une pesante servitude dont ils cherchent à se décharger sur le premier sujet qui se présente à leurs yeux, il choisissait ses ministres et il les gouvernait. Il possédait surtout le talent rare et singulier de connaître et d'apprécier les hommes, et jamais prince ne se trompa moins dans son choix. Il eut des maîtresses, mais elles n'influèrent pas dans les affaires générales. S'il aima les louanges, il souffrit la contradiction. Dans sa vie privée il fut à la vérité trop plein de sa grandeur, mais il était bon père, bon maître, toujours décent en public, laborieux dans le cabinet, exact dans les affaires, pensant juste, parlant bien, et aimable avec dignité.

*
* *

Tous les sommaires de notre cahier n'ont pas, on le devine, cette belle tenue littéraire, et l'histoire-batailles est représentée par plusieurs spécimens qui ne présentent point le même intérêt. Ne faut-il pas toujours être de son temps en quelque manière? Il y a d'ailleurs mieux encore à relever à l'actif du vieux collège de Montluçon qui, répétons-le, était aux mains de prêtres séculiers. Le professeur d'histoire en usait fort librement avec sa classe, et n'avait point accoutumé de lui farder la vérité. Les maîtresses et les enfants naturels d'Henri IV, nous l'avons vu, ne l'embarrassaient guère. Il déclarait sans ambages à ses élèves que François Ier, quand il mourut, « était attaqué, dit-on, depuis près de neuf ans de cette maladie honteuse et funeste que la

découverte du Nouveau-Monde avait transplantée en Europe. » Sa parfaite indépendance éclate en des circonstances plus délicates encore. Il ne se gêne guère, dans le portrait de Louis XIII, pour dire son fait à « cette piété qui tient beaucoup de la pusillanimité ». Les protestants eux-mêmes bénéficient de son humeur impartiale. Il relèvera, parmi les heureuses initiatives de Louis XV, la création de l'ordre du mérite militaire en faveur des officiers calvinistes. Simple détail, dira-t-on, qui ne le compromet pas beaucoup. Voyons alors comment il interprétera ses devoirs d'historien en d'autres passages plus scabreux. « Une nuit, veille de la Saint-Barthélemy, toutes les maisons des protestants furent forcées en même temps. Hommes, femmes, enfants, les Guise massacrèrent tout sans distinction; Coligny fut assassiné par un barbare; son corps, séparé de sa tête, fut suspendu par les pieds au gibet de Montfaucon. Charles IX qui, pendant le massacre, avait animé les meurtriers, voulut encore aller jouir de ce spectacle horrible. Un de ses courtisans l'avertissant de se retirer parce que le cadavre de l'amiral sentait mauvais, il lui répondit par ces inhumaines paroles : « Le corps « d'un ennemi sent toujours bon. » Les huguenots ne furent point traités moins cruellement dans plusieurs villes du royaume; mais cette horrible boucherie pour laquelle Grégoire XII fit à Rome une procession solennelle, augmenta leur rage sans les rendre moins formidables. En vain le duc d'Anjou voulut leur enlever la Rochelle; il échoua partout devant leurs places, et l'on ne reconnut plus le vainqueur de Jarnac. » Notre régent ne se préoccupe que d'être vrai, sans arrière-pensée ni réticence; il réprouve la Saint-Barthélemy et ne songe pas à assurer à Grégoire XII le bénéfice du silence; il désavouera de même, en un réquisitoire bref et sans appel, la révocation de l'Édit de Nantes. « ... Le roi signale sa puissance par un coup d'autorité qui donne plusieurs sujets à l'Église, mais qui malheureusement en enlève beaucoup à l'État. Il révoque l'Édit de Nantes, donné par Henri IV en faveur des calvinistes; cette révocation, qui pouvait avoir des effets heureux, en eut de fort tristes par les violences dont on usa pour ramener les sectaires. Les troupes furent employées à faire des conversions que la parole divine, le bon exemple des catholiques et la douceur compatissante des

ministres d'un Dieu de paix pouvaient et devaient seuls opérer. Près de 50 000 familles sortirent du royaume dans l'espace de trois ans et portèrent chez les étrangers les arts, les manufactures et les trésors de la France. »

L'honnête homme qui dictait ces lignes — en 1778 — était sans aucun doute un chaud partisan des idées nouvelles. « Louis XIII, disait-il tout à l'heure, ne goûta jamais les plaisirs de la grandeur, *s'il en est*, ni ceux de l'*humanité*. » Cette remarque mélancolique nous montre bien à qui nous avons affaire : à un régent philosophe, qui dans quelques années saluera de toute son âme l'aurore de la Révolution. Écoutez plutôt ce suprême éloge de Louis XV : « Pour perpétuer la race des héros, il rend, en 1750, un édit qui accorde la noblesse à ceux qui servent dans ses troupes en qualité de capitaine, et dont le père et l'aïeul l'auront servi dans la même qualité. Avant cet édit, un officier de fortune qui avait vieilli dans le service, en se retirant, rentrait tout couvert de gloire et de blessures dans la foule des roturiers dont il était sorti, pendant qu'un publicain enrichi du sang des peuples, pouvait et peut (car cet état n'a pas changé) acquérir la noblesse à prix d'argent, en se revêtant d'une charge de secrétaire du Roi... » Un publicain enrichi du sang des peuples; notre régent n'y allait pas de main morte! Il était en cela très vieille France, et l'on croirait presque entendre son contemporain, M. l'abbé Jérôme Coignard, jeter l'anathème à M. de la Guéritaude : « Odieux traitant, tu prétends que cette maison est tienne? Pour qu'on te croie, inscris donc sur la porte ce mot de l'Évangile, Aceldama, qui veut dire Prix du sang... Écris prix du sang de la veuve et de l'orphelin, prix du sang du juste, Aceldama... »

*
* *

Mais notre écolier connaissait d'autres passe-temps. Louis XV une fois mort, et sans même prendre la peine de tirer une barre ou de ménager un alinéa, il s'adonne à un autre genre d'exercices. Il s'agit cette fois de rhétorique; et à notre époque de *crise du français* il peut être intéressant de relever quelques-uns des sujets de devoirs qui lui étaient proposés.

On ne connaît jamais mieux le courage et la grandeur d'âme que dans l'adversité. — Vous ferez de cette pensée une période à deux membres, vous emploierez la particule si, et vous direz : s'il est un temps dans la vie où l'homme de cœur puisse faire connaître sa constance et sa grandeur d'âme, c'est surtout lorsque, opprimé injustement par des ennemis ou lâchement abandonné par des amis, il éprouve des revers de fortune.

Devoirs du père à l'égard de ses enfants et des enfants à l'égard de leur père. — Vous traiterez cette matière à peu près de cette manière :

S'il est d'un bon père de former ses enfants à la vertu, de mettre sous leurs yeux les meilleurs exemples, et de leur faire estimer la bonne éducation comme le premier de tous les biens, il est aussi du devoir des enfants qui ont un tel père d'être dociles à sa voix, de profiter des bons exemples qu'il leur donne, et de préférer aux plus grands avantages une vie bien réglée...

C'est avec sagesse qu'on a établi des récompenses pour la vertu et des châtiments pour le crime. — Vous ferez une période à trois membres, et vous commencerez ainsi :

Quoiqu'il soit vrai que dans toutes les républiques et dans tous les états il y a de sages et d'heureux établissements,

il n'est pas moins vrai de dire que celui qui décerne des récompenses à la vertu et des châtiments aux vices

est le plus sage de tous, puisque l'espérance d'être récompensés anime les uns, et la crainte d'être punis retient les méchants dans le devoir.

Les jeunes gens ne manquent point de consolation lors même qu'ils éprouvent le plus de dégoût pour les belles lettres. — Vous ferez de cette pensée une période à quatre membres et vous vous y prendrez de cette manière :

quoique les jeunes gens aient coutume d'éprouver du dégoût dans les belles lettres,

parce que les connaissances qu'ils se proposent d'acquérir exigent d'eux beaucoup d'application;

cependant, au milieu même des peines qu'ils éprouvent, ils doivent goûter de la consolation,

parce que, avec un travail opiniâtre, ils sont sûrs de vaincre toutes les plus grandes difficultés.

De l'indulgence avec laquelle on traite les pauvres on peut comprendre celle avec laquelle on sera soi-même traité lorsqu'on comparaîtra devant Jésus-Christ. — Vous ferez encore une période à quatre membres, vous emploierez la particule conditionnelle si, et vous direz :

si quelqu'un veut savoir comment il sera traité un jour par Jésus-Christ, le juge souverain de tous les hommes,

qu'il considère la manière dont il traite lui-même les pauvres et les malheureux ;

alors il comprendra aisément ce que fera pour lui au Jugement dernier l'arbitre de ses destinées,

en se rappelant lui-même ce qu'il a fait pour ceux qui étaient dans la misère et l'oppression.

Ces exercices, où l'idée se trouve constamment subordonnée à la forme, sont terriblement désuets. L'élève qui s'y pliait faisait-il œuvre plus utile que M. Jourdain, retournant dans tous les sens son fameux billet à la belle marquise dont les beaux yeux le faisaient mourir d'amour? En tous cas, des sujets de ce genre procédaient nettement de la discipline traditionnelle qui régissait l'amplification latine. La construction de la période était une grosse affaire, et l'on n'y parvenait qu'en sachant dilater une pensée — c'était le terme technique — au prix d'un assidu commerce avec des textes offrant le même intérêt et la même ingéniosité. « On donne à ces discours, disait fort joliment d'Alembert, le nom d'amplification ; nom très convenable en effet, puisqu'ils consistent à noyer dans deux feuilles de verbiage ce qu'on pourrait et ce qu'on devrait dire en deux lignes. » Mais quoi, l'opinion la plus générale était que le français s'apprenait naturellement, sans étude, par l'usage; longtemps même on ne l'avait pas enseigné du tout. Il faut bien avouer, en tous cas, que les méthodes employées ne devaient pas avoir une vertu bien efficace.

*
* *

Une traduction des 300 premiers vers de l'*Art poétique* d'Horace — c'est évidemment un corrigé — termine le cahier de notre rhétoricien. Si l'on fait la part, et ce n'est pas difficile, des omis-

sions et des étourderies de l'apprenti latiniste qui tient la plume, le document ne manque pas d'intérêt, car le texte est rendu avec un certain souci, assez moderne, de la justesse et du pittoresque de l'expression. Voici au surplus, à titre de spécimen, la peinture des quatre âges de l'homme, ce lieu commun cher à l'antiquité.

« Il faut que vous ayez le soin de bien marquer les mœurs de chaque âge. Elles changent avec les années, il faut leur donner leurs nuances justes. L'enfant qui commence à rendre les mots et à former des pas assurés, aime à jouer avec ses pareils; il se fâche pour rien, il s'apaise de même; il varie à chaque instant. Le jeune homme qui se voit délivré de son gouverneur veut avoir des chevaux, des chiens; il va s'exercer dans le champ de Mars, il prend comme une cire l'impression du vice, se cabre contre les avis, ne prévoit point les besoins, prodigue l'argent; il est vain, il désire tout ce qu'il voit, et un moment après il ne veut plus de ce qu'il a désiré. L'âge viril a d'autres mœurs; un homme fait songe à amasser, à se faire des amis, à s'élever aux honneurs; il prend garde de ne rien faire dont il faille bientôt après se repentir. Le vieillard est assiégé d'une infinité de maux, n'y eût-il que l'avarice, il entasse des biens, et le malheureux n'ose en jouir, toujours timide, glacé dans toutes ses démarches, temporiseur éternel, espérant peu, incapable d'entreprendre, tremblant pour l'avenir, quinteux, plaintif, il vante le temps passé lorsqu'il était jeune, il prêche et réprimande sans cesse ceux qui sont moins âgés que lui. »

*
* *

Peut-être voudra-t-on savoir, en se séparant de ce témoin déjà vénérable de l'enseignement d'autrefois, ce qu'était la maison dont il évoque le souvenir? Un modeste petit collège, *restauré* officiellement en 1588 — donc plus ancien encore, — presque abandonné à ses propres ressources, mais doué d'une étonnante vitalité. Le principal, appointé sur les revenus du chapitre de Saint-Nicolas et nommé par la ville, ne dépendait guère que de lui-même. Quand, après l'expulsion des jésuites, l'édit royal de 1763, puis l'arrêt du Parlement de 1765 prétendirent

réorganiser l'enseignement public et créèrent les bureaux d'Administration, les échevins de Montluçon jetèrent les hauts cris et formèrent opposition par la voie judiciaire ; ils entendaient qu'aucun mandataire du pouvoir central ne vînt s'immiscer dans leurs affaires. Organe essentiel et privilégié de la cité, le collège poursuivit paisiblement son œuvre, et la tourmente révolutionnaire elle-même passa sans le déraciner sur ce roseau. Quand naquit l'Université impériale, on s'aperçut avec étonnement que le collège de l'ancien régime existait encore, et qu'il n'avait pas fermé ses portes un seul jour.

Il y avait tout de même une singulière force de résistance et de vie chez ces bourgeois qui ne se fatiguaient pas d'apprendre et ces régents qui ne se lassaient pas d'enseigner.

ALFRED HACHETTE.

Alfred de Vigny et Victor de Laprade[1].

En 1841, dans le cours du mois de juillet, Victor de Laprade écrivait à Alfred de Vigny cette lettre restée inédite :

« Monsieur,

» Votre nom est un de ceux qui se prononcent parmi nous avec le plus de sympathique admiration ; le poète d'*Eloa*, de *Moïse*, de *Chatterton* et de *Cinq-Mars* a bien des amis qui lui sont inconnus ; ses chefs-d'œuvre ont inspiré bien des essais : une de mes chères ambitions, c'est de mettre les miens sous les yeux d'un des maîtres à qui je dois le plus ; si l'écrit que j'ai l'honneur de vous adresser a votre suffrage, ce sera une des satisfactions les plus douces que je doive à la poésie.

« Tout ignoré que je sois de vous, Monsieur, j'ai des grâces particulières à vous rendre ; j'ai su que vos avis n'avaient pas peu contribué à obtenir l'insertion dans la *Revue des Deux Mondes* du poème d'*Eleusis*.

« Me permettrez-vous de me présenter chez vous moi-même, pour vous faire agréer l'expression de tout le bonheur que m'ont fait goûter vos ouvrages avec l'hommage de la considération et la sympathie respectueuse

avec laquelle j'ai l'honneur d'être,
Monsieur,
votre dévoué serviteur,

« VICTOR DE LAPRADE.

« *rue du Dragon*, 24. »

1. Pages extraites d'une des études que M. Ernest Dupuy, inspecteur général de l'Enseignement secondaire, a groupées dans le volume *Alfred de Vigny, son rôle littéraire*, qui sera publié prochainement. (*Société française d'imprimerie et de librairie, ancienne maison Lecène, Oudin et Cie*.)

L'auteur, jusqu'alors inconnu, de cette composition large et neuve qui s'intitulait *Eleusis* allait être, quelques semaines plus tard, l'auteur non pas populaire, il s'en faut de beaucoup, mais pourtant presque glorieux, du grand poème de *Psyché*[1].

Ce n'était pas un rimeur de vingt ans à ses débuts. Né à Montbrison le 13 janvier 1812, Victor de Laprade avait passé dix ans de son adolescence engourdie, attristée, entre les murs du vieux collège de Lyon. Tout en achevant ses études de droit à la faculté d'Aix, il avait laissé voir à un ou deux amis ses premiers vers, écrits en 1834, et inspirés par une ardente sympathie pour les infortunes héroïques de la Pologne. Depuis son retour à Lyon et son inscription au barreau en qualité d'avocat stagiaire, il n'avait guère cessé d'écrire en prose dans les journaux et les revues de sa province. Au mois de juillet 1838, il s'était enhardi jusqu'à livrer au public une œuvre en vers, l'odelette délicate et mélancolique, *A une branche fleurie au milieu de l'hiver*, reproduite, cinq ans plus tard, dans le recueil des *Odes et Poèmes*, avec ce titre un peu modifié : *A une branche d'amandier*. Cette jolie pièce d'anthologie, gracieusement symbolique, fut lue sans doute et louée par Ballanche dans le salon de Mme Récamier. Lorsque Victor de Laprade y fit son entrée pour la première fois, Chateaubriand accueillit avec grâce le visiteur et prononça ce compliment de bienvenue, accompagné du beau sourire qui semblait, à certains moments, illuminer ses plus ordinaires propos : « Monsieur, je sais par cœur votre *Branche fleurie*. »

Au mois d'octobre 1839, la *Revue de Paris* imprimait deux autres pièces de l'avocat littérateur, et, notamment, cette méditation originale et pénétrante : *Alma parens*. La nouveauté de l'accent, la noblesse du sentiment, la fraîcheur des images, s'exprimaient là, dans de beaux vers d'une grave harmonie :

J'irai boire l'eau vierge aux sources des grands fleuves.
. . . . . .
Plus haut que le sapin, plus haut que le mélèze,
Sur la neige sans tache au soleil j'ai marché.
. . . . . .

1. *Eleusis* parut dans la *Revue des Deux Mondes* le 1er juillet 1841. C'est le 14 août 1841 que fut annoncé, dans le *Journal de la Librairie*, le poème de *Psyché*.

Poursuis dans les déserts la grande âme du monde...
C'est à force d'amour qu'il faut l'interroger.
. . . . . .
O nature ! le mal n'est pas ton mot suprême,
L'ouragan fauche moins que le sol ne fleurit,
. . . . . .
Partout, des eaux, de l'air, des arbres, de la mousse,
De la neige, des fleurs, des ténèbres, du jour,
Des antres et des nids, sortait une voix douce
Qui remplissait l'espace et qui disait : Amour !

C'était bien mieux que le talent; c'était l'originalité : peu de lecteurs s'en aperçurent.

Il n'en fut pas de même de la pièce d'*Eleusis*. Sitôt qu'elle parut, des admirations chaleureuses se firent jour. « Lisez le poème d'*Eleusis* », écrivait Michelet à ses amis. Dans cette occasion, comme dans beaucoup d'autres, la voix de Michelet faisait écho à la voix de Quinet. Pendant les années 1838 et 1839, l'imaginatif écrivain qui venait de produire trois épopées en prose ou en vers, *Ahasvérus*, *Napoléon* et *Prométhée*, avait conquis les Lyonnais en esquissant largement devant eux, dans son cours de littérature étrangère à la Faculté des lettres, les tableaux et les théories d'où devait sortir *le Génie des Religions*. Il avait trouvé dans Victor de Laprade non seulement un auditeur assidu et ravi, mais un disciple ardent, mais un ami enthousiaste.

D'autres influences avaient contribué au développement de la pensée et du talent chez Victor de Laprade. Je ne nomme que pour mémoire les dieux du romantisme, Lamartine et Hugo. Quelque admiration qu'il eût à vingt-trois ans pour les *Odes et Ballades*, *les Orientales*, les *Feuilles d'automne*, *les Voix intérieures*, *les Chants du crépuscule*, Laprade ne fut pas, à proprement parler, tributaire de Victor Hugo. Il lut Lamartine ; il l'aima de bonne heure, et, plus tard, il en fut aimé ; mais s'il lui ressembla, ce fut sans l'imiter, et, pour peu que l'on veuille y regarder de près, on doutera qu'il lui ressemble.

Soit spontanément et par affinité naturelle, soit à l'exemple et à l'instigation d'Edgar Quinet, Victor de Laprade s'attacha à pénétrer les obscurités suggestives du « théosophe » Ballanche, ce poète en prose, ce penseur mystique à demi génial : il s'éclaira de ses intuitions, il s'engoua de ses symboles, il s'assimila pleinement, comme une forte et pure nourriture de l'esprit, son platonisme chrétien.

Ce n'est pas tout, et l'on serait ingrat envers le plus obscur, mais non pas, sûrement, le moins utile éducateur du sens poétique chez Victor de Laprade, si l'on négligeait de noter, après lui, tout ce qu'il déclare devoir aux leçons, aux conseils, aux injonctions de son plus cher ami de jeunesse, ce professeur érudit et original, cet élégiaque passionné, mort tragiquement à trente ans, Barthélemy Tisseur[1].

Et toutefois, avant de recevoir et de Tisseur, et de Ballanche, et surtout de Quinet, la vigoureuse impulsion qui se fit brusquement sentir dans *Eleusis* d'abord, puis dans *Psyché*, Victor de Laprade s'était assez longtemps inspiré d'Alfred de Vigny. Il n'exagérait rien en le nommant comme un des maîtres dont il relevait directement, au moins dans ses premiers ouvrages. Pour s'en convaincre, il suffirait de relire la pièce *les Parfums de Magdeleine*, imprimée en 1839 dans la *Revue du Lyonnais*, mais écrite deux ans plus tôt. Si l'auteur n'eût pas avoué et signé ce morceau, on aurait pu y voir un long fragment perdu et retrouvé des *Poèmes antiques et modernes*. Une lettre inédite de Victor de Laprade, adressée à Vigny onze ans plus tard, le 1er décembre 1852, et sur laquelle il y aura lieu de revenir à propos du recueil des *Poèmes évangéliques*, nous fournit ce détail très significatif :

« A notre première entrevue, le maître aimable et courtois que je venais timidement saluer m'accueillit en me citant quelques vers des *Parfums de Magdeleine*. »

Cette visite de 1841 semble bien la seule que Victor de Laprade ait eu l'occasion de faire au poète Alfred de Vigny pendant son séjour de cinq mois à Paris, entre mai et septembre. Il était venu pour préparer et surveiller l'impression de *Psyché* : peu de jours après que son livre eut paru à la vitrine du libraire, il repartit, emportant avec lui le souvenir reconnaissant des encou-

1. Les lecteurs curieux d'informations plus amples sur ce point pourront se référer à la préface en prose des *Odes et Poèmes* ; à la dédicace, détachée de *la Colère de Jésus*, et réimprimée sous le titre *Amitié* ; à l'*Invocation sur la montagne*, inspirée par le souvenir d'un pèlerinage qu'accomplirent les deux amis sur le sommet du mont Sainte-Victoire ; enfin à deux élégies funéraires, l'une, les *Adieux sur la montagne*, produite au début de ce deuil d'amitié ; l'autre, écrite dix ans après, et intitulée : *A un mort*. (V. de Laprade, *Odes et Poèmes*, liv. III, 1, 2 et 10 ; *les Symphonies*, liv. II, 7.)

ragements qu'il avait rencontrés dans le salon tout littéraire de la rue des Petites-Écuries-d'Artois.

Sa gratitude eut quelques mois plus tard l'occasion de s'exprimer publiquement. Le 1er février 1842, Ballanche était élu académicien, au lieu et place de Duval; mais Alfred de Vigny échouait dans sa candidature au fauteuil de Frayssinous, brigué et obtenu par Pasquier, chancelier de France. La *Revue du Lyonnais*, que dirigeait alors Léon Boitel, publia par la plume de Victor de Laprade un article très agressif où l'Académie française était moins félicitée de l'élection de Ballanche que blâmée de l'avoir trois fois ajournée au profit de Scribe, d'Ancelot et de Dupaty. Le journaliste s'irritait ensuite de la préférence accordée à M. Pasquier sur « un homme qui a donné à la littérature française *Chatterton*, *Stello*, *Cinq-Mars*, *Grandeur et Servitude militaires*; qui, l'héritier le plus direct d'André Chénier, a inauguré la poésie moderne avant Victor Hugo, en même temps que Lamartine; qui a fait *Eloa*, *Moïse*, *Dolorida*, *le Déluge*; un homme dont le noble caractère est aussi connu que le talent. »

L'éloge d'Alfred de Vigny n'allait pas sans une attaque véhémente contre son compétiteur heureux :

« Mais M. le Chancelier a-t-il au moins écrit une histoire quelconque, comme M. de Saint-Aulaire, ou un pamphlet de trente pages, comme M. Molé? Non, tous les titres de M. Pasquier, ce sont les interrogatoires de Fieschi, d'Alibaud et de Darmès et les harangues officielles du 1er mai. »

L'auteur de l'article ne ménageait pas plus l'Académie en corps que l'académicien nouvellement élu.

« Si l'Académie veut blasonner ses fauteuils, elle aurait pu trouver de plus fières armoiries! Les alérions de Montmorency ou les macles de Rohan [1] feraient, ce semble, meilleure figure que la perruque rousse de M. le chancelier. »

La diatribe se poursuit avec cette vigueur obstinée, avec cette abondance d'arguments presque tous imagés, que l'on retrouverait dans les satires publiées par l'écrivain d'opposition sous le second Empire. On songe malgré soi aux coups réguliers du

1. « *Macle*, terme de blason. Sorte de losange percée à jour par le milieu; ce qui fait la différence des *rustres* qui sont percées en rond. Rohan porte de gueules à neuf macles d'or. » (Littré.)

marteau retombant sur le fer rougi et projetant à chaque fois quelque étincelle.

L'article n'était pas signé. Alfred de Vigny ne put adresser son remerciement qu'au directeur de la *Revue*. Voici ce remerciement inédit; je le reproduis d'après la minute autographe restée parmi les papiers du poète :

« M. Boistel (*sic*), directeur de la *Revue du Lyonnais*.

« Comment aurait-on la moindre affliction d'une injustice quand on voit le pays tout entier y prendre part et s'en offenser? Aux témoignages de sympathie que la presse de toutes les opinions a bien voulu me donner, vous ajoutez, Monsieur, ces paroles dont je suis bien vivement touché et qui m'encouragent à persévérer dans la simplicité de ma vie retirée. J'ai mis mon nom dans la balance, on en fera ce qu'on voudra. J'ignore entièrement l'art d'intriguer, mais celui d'écrire me tient fort au cœur, et j'y passe une partie de chaque nuit. Des Poèmes nouveaux et d'autres livres de moi ne tarderont pas à paraître. J'espère qu'ils mériteront encore l'estime et je les considère comme au moins égaux à ceux que vous voulez bien louer.

« L'espoir qu'ils se graveront dans des âmes choisies et qu'ils vivront après moi est en vérité le seul que mon cœur nourrisse avec chaleur, on l'a vu par ma conduite; ma chère patrie m'en sait gré, je ne demande rien de plus. Rien n'est perdu pour la France des privations que l'on s'impose et des travaux sérieux auxquels on se livre. Je vous rends grâces, Monsieur, de m'en avoir donné une preuve nouvelle et vous prie de croire, Monsieur, à tous mes sentiments de haute considération.

« ALFRED DE VIGNY. »

« 9 avril 1842. »

N'avons-nous pas déjà, dans cette lettre, l'acte de foi dans l'éminente dignité de la pensée, et l'émotion contenue, mais communicative, des derniers vers de l'*Esprit pur* ?

. . . . . .

Je reste. Et je soutiens encor dans les hauteurs,
Parmi les maîtres purs de nos savants musées,
L'*idéal* du poète et des graves penseurs.
J'éprouve sa durée en vingt ans de silence,
Et toujours, d'âge en âge encor, je vois la France
Contempler nos tableaux et leur jeter des fleurs.

Jeune postérité d'un vivant qui vous aime!
Mes traits dans vos regards ne sont pas effacés!
Je peux en ce miroir *me connaître moi-même*,
Juge toujours nouveau de nos travaux passés.
Flots d'amis renaissants! Puissent nos destinées
Vous amener à moi de dix en dix années,
Attentifs à mon œuvre, et pour moi c'est assez!

Après l'élection du 5 mai 1842, où le fauteuil de Roger fut attribué à l'honorable humaniste Patin, et où « la poésie française », représentée par Alfred de Vigny et par son rival du moment, Sainte-Beuve, avait échoué doublement, la *Revue du Lyonnais* reprit avec vigueur sa protestation contre les choix académiques.

Ces pages de polémique et de critique littéraire, remises en lumière pour la première fois par l'érudit Edmond Biré, ont été, après lui, citées un peu partout, et le lecteur me saura gré de n'y pas insister, pour aller tout droit, sur ce point, aux confidences inédites. Quelques jours après son second article sur les événements de l'Institut, Victor de Laprade adressait à Alfred de Vigny une longue lettre, intéressante à des titres divers, mais précieuse surtout pour l'histoire de ce petit groupe de littérateurs qu'il faut s'habituer à rappeler et à placer à leur rang, avec infiniment d'estime et non pas sans admiration, sous le terme collectif que Laprade lui-même emploie pour les désigner, « le Cénacle lyonnais ». Je citerai cette lettre intégralement, avant d'en essayer le commentaire.

« Monsieur,

« Permettez-moi de vous exprimer ce que beaucoup d'amis inconnus éprouvent à voir votre élection subir à l'Académie française de si incroyables délais. Nous autres rêveurs obscurs qui donnons un asile secret à cette pauvre poésie qui a tant de peine à se faire une place dans le monde, nous mettons tout notre orgueil dans la gloire des maîtres; nous espérions voir notre religion commune obtenir au moins justice en votre personne; mais il faut que les poètes se résignent à n'avoir pas en France un abri qui leur appartienne; nos ennemis naturels, les pédants et les avocats, nous pourchassent de partout, et c'était beaucoup de présomption de notre part de compter sur

un coin de l'Institut; si l'on pouvait nous interdire le feu et l'eau, on le voterait dans n'importe laquelle de nos assemblées délibérantes, à une imposante majorité. Nous entendrons à tout jamais la masse des hommes *graves* nous répéter le mot du lord-maire à Chatterton : *Vous n'êtes bon à rien, jeune homme.* Nous en avons pris notre parti; mais nous sentons vivement toute injure faite à ceux en qui la poésie se personnifie avec tant d'éclat; et nous voulons au moins que ceux-là sachent qu'à défaut de quelques votes sans indépendance, ils ont l'acclamation publique et les sympathies.

« Dans notre ville de Lyon, si industrielle qu'elle soit, la poésie et vous avez des amis, Monsieur : une toute petite Église bien ignorée, il est vrai, mais pleine de foi et qui persévérera. Comme je suis seul de notre humble cénacle qui aie l'honneur de n'être pas tout à fait inconnu de vous, le vif souvenir que j'ai conservé de votre bienveillant accueil m'a engagé à me rendre auprès de vous l'interprète de mes amis. Je leur avais causé un grand plaisir lorsqu'à mon retour de Paris je leur appris que vous nous réserviez plusieurs ouvrages presque achevés. Je ne connaissais pas encore ces *Amants de Montmorency* que m'a apportés la nouvelle édition de vos poèmes; c'est toujours votre poésie douce comme le miel et pure comme le diamant. J'ai beaucoup regretté de quitter Paris sans avoir l'honneur de vous offrir *Psyché* : c'est une suivante paysanne et barbare que je voudrais bien faire admettre dans le cortège d'Eloa, si le plus bel ange du ciel chrétien veut bien recevoir l'hommage de la moindre entre les nymphes de la Grèce. Je suis sûr que vous l'avez vue avec cette indulgente sympathie que Madeleine avait trouvée en vous.

« Adieu, Monsieur, vos amis comptent que vous persisterez dans votre candidature; vous le leur devez, vous le devez à la poésie : votre triomphe sera pour moi un triomphe personnel.

« Veuillez agréer, Monsieur, l'expression de l'admiration la plus vive et de la plus entière sympathie.

« VICTOR DE LAPRADE.

« *7, rue du Plat.* »

« Lyon, 18 mai 1843. »

Le premier trait qui marque ce document, c'est le caractère

particulariste et décentralisateur de l'esprit lyonnais, dès qu'il s'agit ou d'art ou de littérature. La devise : *Lyon contre Paris* était celle des poètes et des prosateurs de l'*Académie provinciale*, constituée à Lyon le 18 octobre 1826[1]. J'ai signalé ailleurs le règlement très oublié de cette Académie, règlement reproduit, en 1827, dans les notes du recueil de vers d'Amédée de Loy, *Préludes poétiques*. L'*Introduction* de cet ouvrage, due à la plume du secrétaire perpétuel de l'Académie provinciale, un ancien procureur du Roi, n'est qu'une longue et morose protestation contre la prétention de Paris à régenter, en matière de goût, le reste de la France[2].

L'Académie provinciale ne vécut guère, mais l'esprit qui l'avait suscitée subsista. Après 1830, il se manifeste sous bien des formes : c'est la constitution de la *Société des Amis des Arts*, assurant le succès des Expositions lyonnaises; et, pour nous en tenir, dans l'ordre littéraire, à la mention des faits essentiels, c'est, en 1835, la création de la *Revue du Lyonnais*; c'est, en 1838, l'enthousiasme excité par l'inauguration de la Faculté des lettres, où le patriotisme local voudra bientôt voir « une autre Sorbonne « dotée d'enseignements égaux, sinon supérieurs, à ceux de la capitale; c'est enfin, en 1841, pour favoriser le réveil ou assurer la prédominance du sentiment religieux, la

---

1. Dans la liste des membres de cette *Académie provinciale*, sur les cinquante noms d'académiciens titulaires, une trentaine, ou peu s'en faut, sont ceux d'écrivains de Paris, et parmi eux « le comte Alfred de Vigny, auteur de *Cinq-Mars* ». Avec lui, Ballanche, Victor Cousin, Théodore Jouffroy, Guizot, Thiers, Mignet, Rabbe, Victor Hugo, Alphonse de Lamartine, Casimir Delavigne, Pierre Lebrun, Mlle Delphine Gay, Mme Amable Tastu et Mme Desbordes-Valmore « à Lyon », dit le document, — et, en effet, elle y séjourna quelque temps — figurent dans cette liste. Parmi les noms du groupe un peu moins nombreux qui peut se dire lyonnais, trois ou quatre au plus, de Loy, Dugas-Montbel, un ou deux autres, méritent aujourd'hui l'attention.

2. On en jugera par cette unique citation : « Qu'au sein d'une nation grande, généreuse et éclairée, une ville s'empare du sceptre littéraire en excluant tout ce qui n'est pas elle, c'est-à-dire trente millions de citoyens; que, dans cette ville, il se forme deux partis opposés, dont chacun est dirigé par quelques hommes d'un mérite reconnu; que dans cette petite société, tous les jours plus rétrécie et plus épurée, soient censées résider les opinions philosophiques, religieuses, politiques de tout un peuple immense, c'est la plus grossière et la plus dérisoire des insultes qu'on ait jamais faites à l'orgueil national. »

fondation de l'*Institut catholique* et le rapide, l'énorme développement de cette Académie littéraire démocratique et chrétienne.

L'expression même « une petite église », que Victor de Laprade adopte pour qualifier le groupe de penseurs et de poètes au nom desquels il parle, est lyonnaise s'il en fut. A Lyon, depuis le milieu du XVIIe siècle, ces trois mots : « la petite Eglise » représentent la communauté éparse et très vivace des catholiques jansénistes, fort nombreux au début, mais, à la fin, devenus rares. Ont-ils tous disparu? Il en subsistait encore, il y a peu d'années, un curieux exemplaire, le professeur et poète Claudius Prost. Ce polémiste d'un autre âge rompait des lances pour Port-Royal, ou contestait l'autorité du concordat : un siècle après le coup de force d'où ce régime religieux était sorti pour subjuguer et pour utiliser l'Église, il dénonçait, sans se lasser, le « schisme », alors triomphant, « des évêques de France ».

Et n'est-ce pas, en quelque sorte, un jansénisme littéraire que professèrent, même au plus fort du succès romantique, mais plus particulièrement à dater des années 1838, 1839 et 1840, le poète Victor de Laprade et le groupe de ses amis : Boitel, poète, prosateur, directeur de la *Revue du Lyonnais*; Barthélemy Tisseur, professeur et poète, mort prématurément en 1843; puis Jean Tisseur, bon ouvrier en vers, frère cadet de Barthélemy, frère plus âgé de deux autres Tisseur, Alexandre, un critique fin, curieux, agréable, et Clair Tisseur, le remarquable auteur de ce recueil qui durera, *Pauca, paucis*?

Cette chapelle de la pensée, où pénétrèrent, peu après, Joséphin Soulary et d'autres, eut dès le premier jour son critique très érudit, Collombet, le correspondant régulier, et sur tous les sujets d'érudition, l'oracle de Sainte-Beuve; elle eut aussi son fougueux théoricien, Blanc Saint-Bonnet, le disciple de l'abbé Noirot, l'admirateur fervent et l'intime ami d'Edgar Quinet, — avant de s'éloigner de lui pour s'enfoncer dans l'ultramontanisme, — l'auteur du livre nébuleux, mais non pas insignifiant, intitulé *De l'unité spirituelle ou de la Société et de son but au delà du temps*. En 1842, Victor de Laprade, dans la *Revue du Lyonnais*, analysait avec respect et prônait cet ouvrage. Il en détachait, pour y adhérer pleinement, la déclaration suivante :

« Un mouvement philosophique bien réel se manifeste à Lyon

depuis quelques années ; un grand nombre d'esprits jeunes et ardents s'y préoccupent des idées, et, chose remarquable dans ce temps, sont liés les uns aux autres par une incontestable parenté intellectuelle. »

Ces littérateurs lyonnais, qui se flattaient de rejeter toute idée de soumission au mot d'ordre des coteries parisiennes, n'étaient pas en contradiction avec eux-mêmes en accueillant avec « un grand plaisir » la promesse qu'Alfred de Vigny, par l'entremise de Victor de Laprade, leur avait faite d'envoyer à Boitel, pour qu'il les imprimât avec leurs productions, « plusieurs ouvrages presque achevés ». Ces ouvrages, on peut l'affirmer, étaient *la Sauvage*, *la Mort du Loup*, *la Flûte*, *le Mont des Oliviers*, poèmes mis au jour très peu de temps après, entre le 15 janvier et le 1er juin 1843. Ce n'est pas la *Revue du Lyonnais* qui eut l'honneur de les publier : ils parurent, coup sur coup, dans la *Revue des Deux Mondes*.

Pour clore les observations que peut suggérer l'examen scrupuleux de cette page curieuse, est-il permis de remarquer ce qu'il y a peut-être d'apprêté, disons le mot, de précieux, dans les termes de modestie ou les formules d'admiration qui terminent la lettre ? Ce serait, je pense, une erreur d'attribuer ce tout petit travers à l'esprit lyonnais, qui s'étudie et réussit, dans la plupart des cas, à éviter les exagérations. Victor de Laprade fut, en tout temps, ce qu'on le voit ici, emporté jusqu'au bout dans ses antipathies, exclusif dans ses goûts, exalté dans ses préférences. Détache-t-il du ratelier classique, où la Muse l'avait oublié, le fouet de la satire ? Il prend les attitudes de courroux de Jupiter Olympien, prêt à lancer la foudre : dans sa bouche, le blâme et les formules de rigueur ont, par endroits, l'accent de l'anathème. Et, par contre, chez lui, l'approbation pure et simple a quelque chose de solennel : il offre un compliment comme on présente l'encensoir ; mais, sous la majesté des mots, ses éloges restent ingénus et sa déférence est sincère.

Avec sa courtoisie ingénieuse et soutenue, un peu cérémonieuse, Alfred de Vigny ne pouvait pas être en reste d'expressions de gratitude et d'amitié. Il répondit par une belle et longue lettre étudiée, dont il avait conservé la copie, peut-être destinée à figurer dans ses mémoires :

« *A M. de Laprade. — 1842. — Réponse.*

« Je ne sais si je ne dois pas remercier l'Académie de ses rigueurs puisqu'elles me valent des témoignages de sympathie comme le vôtre, Monsieur, et celui de ces esprits poétiques qui savent se recueillir pour rêver et se réunir pour s'entendre. Parmi les lettres que j'ai reçues de plusieurs pays à cette occasion, je compte la vôtre comme une des plus précieuses parce que je connais votre Poésie et votre personne et que j'aime l'une et l'autre. Je savais déjà comment la ville de Lyon avait ouvert ses bras et son cœur à *Chatterton* et à mes autres ouvrages. Des vers charmants écrits pendant les représentations m'avaient fait connaître ces amis que je n'ai pas encore vus et dont vous voulez bien m'expliquer les sentiments.

« Vos regrets me sont doux à entendre, car c'est dans vos cœurs fervents que demeure et se conserve l'amour de la Poésie et le talent des Poètes. N'espérons pas que le nombre soit jamais très grand de ceux qui sauront seulement la comprendre et suivre nos pensées sous le double voile du symbole et de l'harmonie. J'ai vu quelquefois des hommes de beaucoup d'esprit — d'esprit seulement, — tout éblouis et comme étourdis d'une lecture de la plus belle Poésie, ne pas y comprendre un mot, l'avouer et demander une seconde, sinon une troisième lecture.

« Il est bien rare aussi que nos vers soient bien lus excepté par le Poète : il nous faudrait des rhapsodes. La prose la plus heureuse n'a pas besoin de la voix. Vous n'avez pas dû croire au succès populaire de votre *Psyché*, mais croyez bien au charme infini que j'ai eu et que j'ai encore à sa lecture. L'honneur que vous me faites en la mettant ainsi à la suite d'*Eloa* m'a fait souvenir, en effet, de quelques ressemblances que tout esprit poétique sentira; mais je trouve dans tout ce que vous faites une chose qui vous est propre : c'est une abondance qu'il ne faut pas arrêter ni limiter; c'est pour vous comme pour Lamartine une nécessité de laisser se répandre les cataractes et les cascades de vers nombreux qui viennent du fond de votre âme. Les sujets les plus étendus seront, je crois, ceux qui vous réussiront le mieux et vous devez sans réserve vous y livrer. Les Grâces ont entendu votre belle invocation et elles ont touché votre front de leurs lèvres.

« Depuis que je pense, j'ai une telle habitude de compter pour rien le temps présent et la postérité pour tout, que je me suis peu préoccupé, peut-être trop peu, de ce qui s'est passé à l'Académie. La France n'attend pas pour s'enthousiasmer d'un nom qu'il soit inscrit à l'Institut. Mes ouvrages ne sont pas plus mauvais aujourd'hui, et lorsque j'aurai été élu je doute qu'ils deviennent beaucoup meilleurs.

« Je ne me presse jamais en rien. Je n'ai voulu employer aucun des moyens d'intrigue qui altèrent la loyauté de tant d'élections, et je ne veux y entrer qu'appelé par les voix sérieuses des hommes les plus justement célèbres, voix qui ne m'ont pas quitté à chaque tour de scrutin. Je vous prie de vouloir bien remercier en mon nom la *Revue du Lyonnais* qui m'a défendu avec tant de mesure et d'esprit. Je la lis avec un intérêt bien vif, et la collection me sera précieuse s'il s'y trouve souvent des vers de vous. »

Gloser abondamment sur cette lettre de Vigny, qui ne présente rien d'énigmatique, serait inutile et fâcheux; mais une observation s'impose. Tout en acceptant le rapprochement que Laprade avait cru devoir faire entre *Eloa* et *Psyché*, tout en remerciant, par les mots : « Je me retrouve en vous », ce poète qui se déclare son disciple, Alfred de Vigny marque les différences. L'ampleur démesurée du développement qui, chez Laprade, arrive quelquefois à fatiguer le lecteur, n'est point du tout son fait. L'auteur de *Moïse* et d'autres poèmes aux proportions mesurées et classiques a déjà montré tout son goût pour la concision; il en donnera des exemples nouveaux dans ces compositions si ramassées, si denses, si sobrement expressives des *Destinées*. Il aurait donc le droit de dire à l'auteur de *Psyché* : sous un certain aspect, nous différons du tout au tout; d'un mot fin, d'un geste discret, il le lui laissse entendre.

A-t-il raison d'assimiler l'abondance de Victor de Laprade au flot lamartinien? Ce sont choses bien différentes. L'expression banale : cela coule de source, si juste, lorsqu'il s'agit de la poésie des *Méditations*, des *Harmonies*, de *Jocelyn*, et même de cette épopée énorme, emportée, limoneuse comme un torrent, qui s'appelle la *Chute d'un Ange*, n'est plus de mise avec les *Odes et Poèmes*, les *Poèmes évangéliques*, les *Symphonies*, les *Idylles héroïques*, recueils où la grandeur, à coup sûr, n'est pas rare,

mais où la volonté, sinon l'effort, se marque constamment ; elle s'appliquerait davantage à *Psyché*, œuvre plus spontanée et l'on peut dire heureusement venue, mais dans laquelle le secours dangereux de la verve oratoire et d'une érudition à peine assimilée attarde, refroidit l'inspiration et la réduit, plus d'une fois, à replier ses ailes. Si l'on pouvait chercher la formule adéquate ou, plus modestement, l'image appropriée, pour définir cette ample continuité du développement, déjà impressionnante dans la pièce d'*Éleusis* et plus caractéristique encore dans la plupart des poèmes qui ont suivi, il faudrait peut-être songer à ce vers expressif de Victor Hugo :

Gravir le dur sentier de l'inspiration,

et se représenter, chez Victor de Laprade, le travail poétique comme une de ces ascensions, non pas « héroïques », mais viriles, qui, dans la seconde période de là jeunesse, et jusqu'aux derniers jours de l'âge mûr, l'ont véritablement passionné. N'est-ce pas la démarche lente, patiente, assurée et infatigable de l'alpiniste résolu à gagner la cime peu accessible, parfois vierge de pas humains, où les yeux et l'esprit — à la condition que la brume et que les nuées laissent l'espace libre — auront le privilège et l'orgueilleuse volupté de contempler, de dominer plaines, coteaux, vallées, alpes, forêts, rochers, séracs, crevasses du glacier, pics aigus, neiges éternelles ?

*
* *

Les relations nouées, à propos du poème de *Psyché* entre Vigny et Laprade, ne se dénouèrent pas et formèrent bientôt une sûre et noble amitié. Quand les *Odes et Poèmes* parurent, au mois de décembre 1843, personne ne les lut avec plus d'attention, d'admiration vraie, que l'auteur des *Poèmes philosophiques*. Edmond Biré cite le mot de Saint-René Tallandier écrivant à son cher Victor de Laprade :

« Je trouve *Antée* une chose magnifique, et je me souviens qu'aux vacances dernières M. Alfred de Vigny en avait été très frappé. »

Alfred de Vigny ne fut pas moins attiré et remué, sinon gagné, par d'autres pièces du livre. Qu'on relise ce recueil de vers, et qu'on revienne ensuite aux *Destinées* : on se demandera si la *Maison du berger*, écrite et publiée très peu de temps après l'apparition des *Odes et Poèmes*, ne laisse pas percer quelque dessein secret d'opposer une sorte de nihilisme et de malédiction implacable contre la nature à l'optimisme un peu conventionnel, au panthéisme tout sentimental et obstinément religieux d'*Alma parens* ou d'*Hermia* ou de *la Mort d'un chêne*.

De novembre 1843 à mars 1844, Victor de Laprade habita à Paris, d'abord rue de Lille, ensuite rue de Seine, et c'est pendant ce séjour assez long qu'une demi-intimité put se produire. Pendant cette période assez mondaine, qui se prolongera en Italie jusqu'au milieu de 1845, il fréquenta surtout le salon, la maison de campagne à Auteuil, et enfin le château historique, en pays lombard, de la princesse Belgiojoso ; mais sa jeune curiosité le conduisit dans les milieux les plus divers. Il fit partie du groupe d'écrivains de la *Revue indépendante* ; il fut l'admirateur de George Sand ; il fut même, à certains jours, le commensal de Pierre Leroux, dans le petit restaurant de Montrouge où l'avait introduit son ami Louis Pernet, bailleur de fonds de la *Revue*. Sans oublier l'heure du thé à l'Abbaye-au-Bois, et en prenant plaisir à soutenir, dans la rue, les pas du vieux « père Ballanche », il faisait volontiers visite à Lamennais. Il se rendit chez Alfred de Vigny, à ces mercredis qui groupaient surtout des poètes, des initiés. Le 29 janvier 1844, c'est avec Victor de Laprade qu'Alfred de Vigny revint du convoi de Charles Nodier où, selon l'expression du jeune écrivain lyonnais, « tout ce qui tient une plume à Paris » assista.

En 1845, sous le prétexte d'accomplir une mission historique dont il avait été chargé par Villemain et dont il s'acquitta fort aisément, en signant, c'est lui-même qui le confesse, le travail d'un archiviste de Florence aussi complaisant qu'érudit, Victor de Laprade se rendit en Italie, y séjourna près de six mois, mais, au retour, « de mai 1845 à mai 1847[1] », il se tint chez lui, à Lyon, ne s'en écartant que fort peu de semaines pour des excur-

1. Biré nous fournit ces dates.

sions en Provence, dans le Forez, en Auvergne, en pays bressan : il ne parut pas à Paris.

Or, depuis le 1er février 1845, le jeu de bascule de la politique, — en ramenant au ministère de l'Instruction publique, à la place de Villemain, M. de Salvandy, un des habitués de l'Abbaye-au-Bois, — assurait à Victor de Laprade une protection qui produisit bientôt, et pour un très long temps, un changement presque complet dans l'orientation de ses travaux et de sa vie. Le ministre se mit en tête de faire du poète un professeur de faculté. C'était déjà l'idée d'Edgar Quinet : en 1840, lorsqu'il abandonna sa chaire de littérature étrangère à Lyon, il offrait la suppléance à Victor de Laprade, et lorsqu'il dut renoncer, en 1846, pour les raisons que chacun sait, à faire ses leçons du Collège de France, c'est encore à son ami Laprade qu'il proposa d'abord de reprendre le cours après lui.

Simple bachelier jusqu'en 1848, époque où il obtint de passer, à la Faculté d'Aix, ses thèses de doctorat, le poète, quelque instruction qu'il se fût donnée, en avançant vers la maturité, n'avait pas le loisir, encore moins le goût, de préparer la licence ès lettres, acheminement ordinaire au grade de docteur. M. de Salvandy déclara qu'à ses yeux un prix de poésie, décerné par l'Académie française, suffirait à son candidat : on le dispenserait du diplôme universitaire. Il poussa donc Victor de Laprade à célébrer en vers *la découverte de la vapeur* : c'était le sujet proposé par l'Académie en 1844 et déjà ajourné, pour insuffisance de résultats, dans la séance du 11 décembre 1845. L'écrivain, qui s'était fait connaître du public par deux œuvres de haute valeur, *Psyché* et *Odes et Poèmes*, hésita tout d'abord à se risquer dans cette aventure de débutant; il se laissa convaincre ensuite, et, au mois de février 1846, il écrivit sa pièce.

... Victor de Laprade se trouva en concurrence avec Amédée Pommier. Un premier et très vif débat sur les pièces des deux poètes n'aboutit, vers la fin d'avril ou au début de mai 1846, qu'à faire ajourner le concours. Une lettre de Sainte-Beuve du 3 mai, citée par Biré, exprimait à Victor de Laprade le regret de n'avoir pas pu faire diviser le prix en deux parts égales et attribuer une moitié de récompense à chacune des deux pièces

retenues : on avait écarté son avis. Salvandy tenait en réserve un dédommagement. « Puisqu'ils lui refusent une médaille, — aurait-il dit, — je lui donne la croix. » Et, en effet, le décret du 6 mai nommait chevaliers dans l'ordre de la Légion d'honneur deux disciples d'Alfred de Vigny : Auguste Brizeux et Victor de Laprade.

Au concours de l'année suivante, toujours sur le même sujet, c'est encore en présence d'Amédée Pommier que Victor de Laprade se retrouva; mais son rival obtint le prix à la majorité des voix. Les académiciens, même les poètes, s'étaient ralliés assez vite à l'opinion qui portait au premier rang l'épître ingénieuse, imagée et alerte, intitulée : *la Découverte de la vapeur, Lettre de Philinte à Alceste.*

Et l'on tomba d'accord pour donner l'accessit à la noble mais longue et un peu lourde composition lyrique inscrite sous le n° 29 avec cette devise : *Quærite regnum Dei et justitiam ejus, et hæc omnia adjicientur vobis.* Cet ouvrage, un « dithyrambe », était de Victor de Laprade[1].

Disons-le tout d'abord : pas plus que Victor de Laprade, Amédée Pommier n'était un poète à découvrir. Il avait déjà donné au public plusieurs volumes de vers qui sont d'un ouvrier vraiment habile[2]. Inégal et d'un goût peu sûr, porté à la bizarrerie et recherchant surtout l'effet, il a des trouvailles comme en aurait un écrivain de race; sa verve emportée et audacieuse étonne les connaisseurs et plus d'une fois les ravit : c'est un vigoureux virtuose.

... C'est encore Salvandy qui se chargea d'offrir à Victor de Laprade une compensation. En octobre 1847, il le nomma

---

1. Ce dithyrambe sur la découverte de la vapeur devint *l'Age nouveau*, lorsqu'il fut publié à part et encore lorsqu'il fut placé dans le livre des *Symphonies*. Il figure aujourd'hui dans le recueil factice *Varia*, au 4e volume des Œuvres poétiques complètes, sous le titre significatif : *Utopie*. De la première à la troisième édition de la pièce, le poète avait abjuré sa foi dans le Progrès.

2. Voici la liste des poésies d'Amédée Pommier avant 1847 : *Hymme à la mémoire du général Foy* (1826); *Ode sur l'expédition de Russie* (1827), couronnée aux Jeux floraux; *Premières Armes*, recueil de poésies de 1832, réédité sous ce titre en 1837; *La République ou le Livre de sang* (1833); *les Assassins* (1837); *Océanides et Fantaisies* (1839); *Crâneries et Dettes du cœur* (1842); *Colères* (1844).

chargé de cours de littérature française à la Faculté des lettres de Lyon. Pour prendre son parti de décréter cette nomination, il lui avait peut-être suffi d'entendre, au mois de juin de cette année, le discours élevé et noblement ému que le poète lyonnais avait prononcé aux funérailles de Ballanche. Toutefois, le dossier de professeur de Victor de Laprade, que j'ai cru devoir consulter, porte trace de certaines interventions.....

Le 20 septembre, un arrêté ministériel institua M. de Laprade « chargé de la chaire de littérature française » à Lyon, avec « le traitement de la chaire ». Le 25 du même mois, en remerciant le ministre de lui avoir accordé « la dispense de la licence », le chargé de cours demandait à passer le doctorat à Aix : c'est là qu'il avait été étudiant, et son ami Fortoul y était professeur.

La révolution de février éclate. Comme Alfred de Vigny en Angoumois, Victor de Laprade se laisse porter, à Lyon, sur les listes de candidats à la députation, et, comme Alfred de Vigny, il échoue. Mis en état de passer ses thèses de docteur, il les écrit en quelques mois et les soutient au mois d'août 1848. M. de Mortemart, représentant du Rhône, écrit au ministre, le 17 novembre 1848, pour lui faire observer que M. de Laprade étant docteur, on ne peut plus « lui objecter le défaut de thèse pour être nommé titulaire, comme précédemment ». Il demande qu'on déclare la chaire de Lyon vacante pour que « l'Académie de Lyon » puisse y présenter M. de Laprade. Le ministre, qui n'est plus M. de Salvandy, soulève une objection : il faut attendre le résultat du concours d'agrégation des facultés. M. de Mortemart insiste : on répond qu'on n'a pas l'avis des inspecteurs généraux en tournée. Enfin, le 1er mai 1849, un arrêté nomme M. de Laprade titulaire de sa chaire.

Le 24 août 1851, il épouse Mlle de Parieu, la sœur d'un de ses amis de collège, futur président du Conseil d'État sous l'Empire. Si cette union fit de Victor de Laprade un catholique militant, elle n'aboutit pas à lui suggérer l'admiration du gouvernement du 2 décembre. On sait qu'après avoir cru pouvoir prêter le serment il employa le reste de sa vie à démentir, par une opposition de plus en plus violente au régime impérial, ce geste d'assentiment dont il se repentait comme d'une faiblesse.

En novembre 1852, il publie les *Poèmes évangéliques*. La veille de la mise en vente, il porte son livre à Villemain qui l'engage à le présenter pour un prix à l'Académie. Le souvenir de la déception de 1847 rendait le poète hésitant. Il aurait bien voulu prendre l'avis d'Alfred de Vigny; mais, depuis deux années, l'académicien se tenait loin de l'Institut, dans son petit domaine du Maine-Giraud, et la porte de l'appartement de Paris restait close.

... A l'Académie, — nous le savons par un chapitre de Biré, — le nouveau recueil de Victor de Laprade trouva dans M. Guizot un censeur rigoureux. Le calviniste de vieille roche s'offensa des libertés que le poète avait prises avec l'Évangile, et l'on retrouverait, dans le rapport du secrétaire perpétuel Villemain, la trace des objections qui furent élevées contre une « tentative » où le « talent » devait se heurter à tous les « écueils ». Le rapport disait (et non sans raison, puisque le génie de Victor Hugo lui-même n'a pu résoudre qu'à demi cette difficulté) :

« La traduction n'est-elle pas une contre-vérité? La simplicité naïve et profonde de la parure évangélique s'accommode-t-elle à l'artifice du vers, et, pour dire encore plus, au luxe harmonieux du vers moderne? »

Mais Villemain amoindrissait le débat en se bornant aux « objections de goût ». Guizot s'était placé sur un autre terrain : il avait surtout exprimé des « scrupules d'orthodoxie ». Le catholique Montalembert se fit l'avocat de l'ouvrage. La cause fut plaidée avec beaucoup d'habileté et fut gagnée, au point de désarmer Guizot lui-même.

Alfred de Vigny ne fut pas le témoin de cette passe d'armes et, dans ce débat mémorable, il ne put pas placer son mot. Il n'était pas même de retour pour la séance solennelle où le secrétaire perpétuel jugea publiquement les *Poèmes évangéliques*, mais il put lire le *Rapport*. Je m'imagine qu'en arrivant au passage où Villemain, après des réserves un peu accusées sur l'intérêt de cette poésie et sur sa vertu littéraire, s'avise d'attribuer pour principal mérite à cet ouvrage « l'unité », l'auteur des *Destinées* dut être assez surpris. Cette unité, le critique croit l'apercevoir dans ce fait que le poète a ouvert son recueil

par une pièce d'offrande à sa mère, et qu'il le ferme sur un acte de foi chrétienne, suprême hommage inspiré par le souvenir de cette mère vénérée, dont l'image revient ainsi devant les yeux du lecteur.

N'apercevons-nous pas ici, bien au contraire, un trop visible artifice d'auteur pour donner un semblant de cohésion à des pièces juxtaposées, mais peu liées entre elles, et revêtues peut-être d'une couleur assez uniforme, mais très différentes au fond, et, je dirais, d'esprit tout opposé? Écrits à des époques diverses, certains de ces poèmes, *les Parfums de Magdeleine* (1837), *la Colère de Jésus* (1840), *le Baptême au désert* et *le Royaume du Monde* (1846), *la Tentation* (1847), *la Tempête* (1848), sont inspirés par le christianisme libéral, enthousiaste, humanitaire, dont Victor de Laprade et le Cénacle lyonnais, entre 1835 et 1849, étaient comme enivrés. C'est un catholicisme sombre, rétréci, exclusif, hostile au progrès, qui perce et s'affirme plus d'une fois dans *Larmes sur Jérusalem*, poème de 1850, et dans l'*Évangile des Champs*, *la Cité des hommes*, *la Cité de Dieu*, toutes pièces écrites en 1852. La philosophie mystique de l'amour, d'un amour s'épanchant sur la création et sur la créature humaine, cette philosophie dont Antoine Blanc Saint-Bonnet avait conçu ou recueilli, et commenté doctement, les formules, cette philosophie que Victor de Laprade avait mis son honneur à faire transparaître dans *Psyché* et dans les *Odes et Poèmes*, se retire devant la doctrine de la charité ramenée et réduite au principe divin; le terme de *foi*, qui embrassait l'être éternel, les êtres éphémères, l'univers, et qui signifiait encore moins le culte du passé que l'action dans le présent, et qu'un espoir illimité dans l'avenir, n'a plus que le sens du mot *grâce*. L'esprit d'Alfred de Vigny, habitué à pénétrer au fond des choses, aurait bien eu le droit d'estimer superficiel le jugement porté par Villemain sur la « remarquable unité » des *Poèmes évangéliques* [1].

. . . . . .

1. Cette unité de Laprade lui-même n'y prétendait pas. Rappelons-nous son aveu à Vigny : « des idées dissonnantes ».

*
* *

On ne sait pas ce qu'Alfred de Vigny pensa des premières satires publiées par Victor de Laprade contre l'Empire : *Pro aris et focis*, *Jeunes sages et jeunes fous*, et l'on voudrait connaître au moins quelle fut son impression, lorsqu'il eut sous les yeux cette protestation irritée, *Une Statue à Machiavel*, qui réussit à mettre Sainte-Beuve hors des gonds. Assurément Vigny n'était pas animé de cette passion de catholique ultramontain qui avait inspiré la pièce ; mais comment l'écrivain qui, dans *Servitude et Grandeur militaires*, avait voulu placer sur un autel l'Honneur, cette divinité des âmes fières, se serait-il défendu d'un sentiment de joie intime en retrouvant sa pensée dans ces vers ?

> Dans nos âmes d'abord, et de là dans nos villes,
> Posons pour fondement à nos vertus civiles
> Un culte qui résiste à ce temps suborneur,
> Et sachons l'appeler de son vieux nom, l'Honneur.

Lorsque les *Muses d'État* provoquèrent enfin le décret impérial du 18 décembre 1861, qui révoquait le professeur de la Faculté des lettres de Lyon, Alfred de Vigny s'indigna.

De retour à Paris, c'est chez l'auteur de *la Mort du Loup* que Victor de Laprade se rendit sans perdre un instant. Il savait que la maladie avait tout à coup terrassé le poète stoïcien. En voyant entrer son ami, Alfred de Vigny surgit de son fauteuil, ouvrit ses bras au visiteur, et, après l'attendrissement de cette minute d'effusion, eut une explosion de colère. Il conjura le satirique de ne pas s'en tenir à cette attaque pleine d'énergie, mais de lancer, du même bras puissant, toutes les pierres ramassées dans le torrent pour en armer sa fronde.

Dans cette minute émouvante, les deux prêtres de la poésie, celui dont l'esprit vaticinait parfois, comme emporté par une ardeur mystique, et celui dont les yeux semblaient enfin se dessiller, au premier pas qu'il venait de tracer sur l'avenue auguste de la mort, eurent-ils le pressentiment des heures à venir et entrevirent-ils tout ce que le pays allait avoir encore à supporter de défis au bon sens, d'éclipses de la raison, de deuils sanglants, de revers inouïs, d'atroces convulsions et de déchirements irréparables ?

Le Personnel enseignant de l'Enseignement technique.

Nous avons reçu de M. L. Tripard, professeur à l'école nationale professionnelle d'Armentières, la communication suivante :

Le recrutement du personnel enseignant de l'enseignement technique est à l'ordre du jour au Ministère du Commerce et de l'Industrie.

Trois *sections normales* forment actuellement des professeurs pour l'enseignement technique. La première, instituée à l'École des hautes études commerciales, conduit au *professorat commercial*; la seconde, annexée à l'École des Arts et Métiers de Châlons, prépare au *professorat industriel*; la troisième, qui a son siège à l'École pratique de commerce et d'industrie de jeunes filles du Havre, assure le recrutement des professeurs femmes.

M. Dupuy, alors qu'il était ministre du Commerce, avait conçu le projet de réunir ces trois sections à Paris, au Conservatoire des Arts et Métiers, et de créer ainsi une école normale d'enseignement technique. L'ouverture en avait été fixée au mois d'octobre 1910. Mais les crédits nécessaires au fonctionnement de l'école ayant dépassé ceux qui avaient été mis à la disposition du ministre pour cet objet, il fut impossible de donner suite au projet. Les élèves, convoqués d'abord à Paris, reçurent l'ordre de rejoindre leurs sections respectives.

Dans sa séance du 6 décembre 1910, la Chambre des députés vota la proposition de résolution suivante : « La Chambre invite le gouvernement à prévoir au budget du futur exercice les crédits nécessaires pour créer au Conservatoire des Arts et Métiers une école normale d'enseignement technique ».

Il semblait donc qu'aucun obstacle ne viendrait plus désor-

mais s'opposer à ce que la nouvelle école ouvrît ses portes à la rentrée d'octobre 1911. Mais dans ces sortes de choses il faut toujours compter avec les changements de ministère. M. Dupuy fut remplacé par M. Massé.

Si je m'en rapporte à une interview parue dans le *Temps* du 13 juin, voici l'avis de M. Massé :

1° Réunir les hommes à Paris ou dans la banlieue, et laisser les femmes au Havre;

2° Exiger des élèves une plus forte culture générale à l'entrée, afin de consacrer plus de temps à la culture professionnelle et pédagogique;

3° Échange de professeurs entre l'Instruction publique et le Commerce, l'Instruction publique recevant du Commerce des professeurs techniques et lui fournissant en retour des professeurs d'enseignement général;

4° L'école de Saint-Cloud devrait, en conséquence, reprendre son ancien caractère purement universitaire, c'est-à-dire supprimer sa section des sciences appliquées.

M. Massé comptait proposer cette réforme au Conseil supérieur de l'enseignement technique. Une réunion de cette assemblée fut décidée, mais elle n'eut pas lieu. M. Massé avait quitté le Ministère du Commerce.

Quelles sont maintenant les idées de M. Couyba sur le recrutement du personnel? Je les ignore. Ce qui est certain, c'est que si les ministres passent, la question reste; elle est posée; il faudra bien à un moment ou à l'autre la résoudre.

Je voudrais me permettre d'examiner brièvement les deux conceptions en présence, celle de M. Dupuy et celle de M. Massé.

Tout d'abord il importe de dissiper une équivoque capable de fausser les appréciations.

Lorsqu'on entend parler d'enseignement technique, tout aussitôt des ateliers et des machines se présentent à l'esprit. L'idée de travail manuel s'associe nécessairement à l'idée de personnel, de sorte que celle-ci n'est perçue qu'à travers celle-là. Or la réalité est tout autre. Le personnel des ateliers, contremaîtres, sous-chefs, chefs d'atelier, chefs des travaux, n'est pas compris dans le personnel enseignant, celui dont il est question

ici. Il arrive bien que le personnel des ateliers soit chargé de quelque enseignement, dessin, technologie, mécanique, mais le personnel enseignant n'est jamais chargé de travail manuel. Les sections normales ne forment pas des professeurs d'atelier. Ceux-ci se recrutent directement dans l'industrie.

Il est donc bien entendu que les projets de MM. Dupuy et Massé visent l'un comme l'autre uniquement la formation d'un personnel chargé des enseignements autres que le travail manuel.

Ceci posé, il est évident que toute discussion sur le recrutement du personnel doit être précédée d'une discussion sur l'enseignement lui-même. Il serait en effet contraire au bon sens de préparer un personnel spécial pour une fonction indéterminée. Or, l'atelier mis à part, il y a lieu de distinguer dans les matières d'enseignement d'une école technique : 1° celles qui constituent l'enseignement général : français, histoire, géographie, mathématiques, sciences physiques, 2° celles qui constituent l'enseignement appliqué : dessin, technologie, mécanique, électricité, commerce, comptabilité, etc.

J'ai exposé dans cette revue l'esprit des programmes actuels, qui confondent systématiquement l'enseignement général et l'enseignement appliqué pour les faire concourir à des fins utilitaires, et j'ai opposé à cette conception l'idée d'une séparation très nette entre les deux enseignements : le premier évoluant dans un champ que circonscrit et détermine dans une certaine mesure le second, mais gardant rigoureusement son caractère éducatif; le second remplissant le rôle technique et pratique qui lui est propre.

On peut dire que, sans reconnaître explicitement la différence, les deux projets s'inspirent respectivement de ces vues opposées.

Le projet de M. Dupuy prévoit des professeurs aptes à enseigner toutes les matières, soit d'enseignement général, soit d'enseignement appliqué; celui de M. Massé se borne à la formation de professeurs purement techniques.

Si, comme je crois l'avoir prouvé, ma thèse sur le caractère de l'enseignement général est juste, le projet de M. Massé est le seul qu'il convient de retenir.

Je suis particulièrement heureux d'approuver un principe que

j'ai préconisé au sein de l'Association générale du personnel de l'enseignement technique[1]. Il me paraît en effet rationnel de confier l'enseignement général à des professeurs de l'Instruction publique. Mais je ne suis plus d'accord avec M. Massé sur le mode de recrutement des maîtres de l'enseignement appliqué.

Pourquoi créer une nouvelle école normale? Des écoles normales, nous en avons à revendre. L'école de St-Cloud forme maintenant, outre des professeurs de lettres et des professeurs de sciences, des professeurs de sciences appliquées. Ces derniers maîtres sont tout désignés pour donner l'enseignement appliqué dans les écoles d'industrie. Au lieu donc de transférer la section normale de Châlons à Paris, il faudrait purement et simplement la supprimer, quitte à apporter, si besoin en était, quelque modification à celle de Saint-Cloud.

Quant à la section normale de l'École des hautes études commerciales, je manque des éléments d'appréciation nécessaires pour en parler. J'ignore en particulier si l'Instruction publique serait en mesure de la remplacer. Je me dispenserai donc d'émettre un avis sur ce point.

Comment seront résolues ces diverses questions? Un avenir sans doute prochain nous l'apprendra. Ce qu'il faut souhaiter, sans trop l'espérer, c'est qu'elles soient examinées de leur centre intrinsèque et non du dehors, à travers les multiples intérêts particuliers qui les entourent.

Le plus important pour le moment, et le plus pressé, c'est que la cause de l'enseignement général éducatif triomphe à l'école technique. Il n'est, je crois, pas téméraire de l'espérer. La France est le pays des idées larges et claires, le pays de la culture générale désintéressée. La théorie qui veut un enseignement inférieurement utilitaire, étroitement *adapté à la profession*, ne saurait s'y acclimater : elle est contraire au génie français.

---

1. Voir *l'École technique* n° 21 du 15 octobre 1910.

Madame de Sévigné[1].

... L'Académie française envoie à la ville de Vitré, pour célébrer avec elle la mémoire de Mme de Sévigné, un homme qui n'a d'autre titre à cet honneur que d'être devenu, comme vous le disiez, Monsieur le maire, en des termes que je n'oublierai pas, quelque peu Breton, très Breton de cœur, et voisin de ces lieux où elle a vécu.

*
* *

Ici, tout parle d'elle. C'est aux Rochers qu'elle arrive pour la première fois, quelques jours après son mariage, dans la joie et l'éclat de la jeunesse, croyant voir s'ouvrir devant elle une vie d'amour; puis, la prompte déception, l'époux volage, dissipateur, tué en duel pour une femme; aux Rochers encore, les premiers temps du veuvage, où le bon abbé de Coulanges, le « Bien Bon », la tire de l'abîme, où elle se blottit entre ses deux enfants, qui vont la garder contre les périls du plus séduisant des mondes; la fille grandissait près de la mère, lisant avec elle, dans le texte, Virgile et Tacite, jusqu'au jour où les seize ans de « la plus jolie fille de France » vont triompher dans les ballets du jeune roi; puis, quand cette fille se marie à son tour avec M. de Grignan et le suit à l'autre bout de la France, c'est aux Rochers que la pauvre mère meurtrie vient se réfugier dans les arbres, dans les livres, dans le culte de l'absente, après ce départ qui, en déchirant son cœur, éveille son génie et lui donnera la gloire.

Et c'est ici même, à Vitré, que plus tard, dans son hôtel de la Tour de Sévigné, au moment de la réunion des États, elle

1. Extrait du discours prononcé par M. Paul Deschanel, au nom de l'Académie française, à l'inauguration de la statue de Mme de Sévigné, à Vitré (8 octobre 1911).

recevra, comme elle dit, « toute la Bretagne », et c'est là, devant nous, au Château-Madame, qu'elle viendra visiter la princesse de Tarente, et que les deux amies, dans leurs promenades sous ces ombrages, communieront en leurs filles. La « bonne Tarente » lui traduit les lettres de sa nièce, La Palatine, remplies des nouvelles de Paris et de la Cour, d'où elles voleront, toutes fraîches, vers la Provence.

Sa fille! Voilà le centre, le foyer, le tout de cette vie. Elle, l'orpheline, qui n'a connu ni sa mère ni son père, ce père spirituel et charmant dont Bussy disait que « tout jouait en lui »; elle, dont le mari a vécu juste assez pour lui ôter à jamais le goût du mariage et même de l'amour; elle, que courtisent les plus grands noms de la France et les hommes les mieux faits de la Cour et qui les met doucement à la raison en les réduisant à se contenter de l'amitié, elle n'a connu ni la tendresse filiale, ni la joie du foyer, ni les enivrements de la passion, et voilà que toute cette flamme, toutes ces réserves accumulées d'amour éclatent sur la tête de sa fille.

« Je vous cherche toujours, et je trouve que tout me manque parce que vous me manquez... En un mot, ma fille, je ne vis que pour vous : Dieu me fasse la grâce de l'aimer quelque jour comme je vous aime!... » — « Je pense continuellement à vous : c'est ce que les dévots appellent une pensée habituelle; c'est ce qu'il faudrait avoir pour Dieu, si l'on faisait son devoir... Vous m'êtes toute chose, je ne connais que vous. »

Oui, dans ce violent amour il y a de la dévotion. Arnauld disait : de l'idolâtrie. Et il y a aussi, à travers une diplomatie adroite à l'égard de M. de Grignan, les tourments, les orages, qu'on voit en d'autres amours. Aimer trop, c'est risquer de n'être pas assez aimé. Mme de Grignan n'était point tendre. En ce jour, en ce lieu, ce serait mal louer la mère que de trop juger la fille; mais tout de même, il est heureux qu'elles n'aient pu vivre toujours ensemble, et pour elles-mêmes et pour la France, qui sans cela, eût perdu un de ses écrivains les plus spontanés, les plus vivaces, les plus originaux.

Mme de Sévigné n'a jamais songé à être auteur, et c'est pour cela qu'elle est un si grand écrivain. Si elle s'était doutée qu'on l'imprimerait un jour, se fût-elle livrée ainsi en son naturel

abandon, et ses adorables négligences? Mais aussi, elle veut plaire, et amuser, et conquérir, car elle est éprise de sa fille, et quel public, pour elle, vaudrait celui-là? Elle est en bonne fortune, elle se met en frais, en verve, elle déploie tout son enjouement, toutes ses grâces; elle lui donne le « dessus de tous ses paniers, la fleur de son esprit, de sa tête, de ses yeux, de sa plume, de son écritoire »; toute son imagination, tout son cœur, elle-même enfin, c'est-à-dire la partie divine de ses lettres. Écrire, pour elle, c'est vivre, c'est respirer, c'est aimer. Son amour éclaire tout, anime tout, échauffe tout, les choses, la nature, les livres, les hommes.

*
* *

On a dit que le XVIIe siècle n'a vu que l'homme et non la nature; il a eu pourtant La Fontaine et Mme de Sévigné. Sans doute, elle aperçoit parfois la campagne à travers les pastorales de sa jeunesse; elle mêle à ses rêveries les réminiscences de l'Arioste et du Tasse; elle voit son parc à travers les devises gravées sur les arbres; mais, déjà, les rayons nouveaux glissent dans la futaie. Ce n'est pas encore Combourg, ce n'est pas encore « le grand secret de mélancolie que la lune verse à la cime indéterminée des forêts »; pas une seule fois, les étoiles n'éclairent le jardin dessiné par Le Nôtre; mais, déjà, quelles touches personnelles, pénétrantes, pour rendre le chant de la feuille, le crépuscule,

Le fond des bois et leur vaste silence!

Elle appelle ses jeunes plants « ses enfants »; elle voit grandir d'un œil « maternel », et cela, pour elle, n'est pas peu dire, « ses bois, qu'elle trouve d'une beauté et d'une tristesse extraordinaires ». Elle fait une peinture à la fois poétique et précise des saisons; elle préfère l'automne et ses « jours de cristal », et elle admire comme, jusqu'à la fin d'octobre, nos bois de Bretagne conservent leurs belles couleurs. « Ces bois sont toujours beaux, le vert en est cent fois plus beau que celui de Livry. Je ne sais si c'est la qualité des arbres ou la fraîcheur des pluies, mais il n'y a pas de comparaison. Les feuilles qui tombent sont feuille-morte, mais celles qui tiennent encore sont vertes; vous n'avez jamais observé cette beauté? »

L'hiver même, aux Rochers, lui agrée. A soixante-trois ans, elle y prolonge toute l'année son séjour, en se moquant de ceux qui la plaignent d'y être et qui la rappellent avec instances. « Mme de Coulanges me disait l'autre jour : Quittez vos humides Rochers. » Je lui répondis : « Humide nous-même! C'est Bréhannes qui est humide; mais nous sommes sur une hauteur; c'est comme si vous disiez : votre humide Montmartre! »

Et encore : « Ce lieu qui me plaît, et dont les promenades sont agréables, et dont la vie me convient et me charme », cette retraite « où je suis transportée de joie, car j'ai bien besoin de repos... j'ai besoin de dormir, j'ai besoin de me rafraîchir, j'ai besoin de me taire... »

Sentez-vous ici le secret de son affection croissante pour cette solitude; pouvoir se taire, tout en continuant de causer, en un temps où la conversation est le plus grand plaisir de la vie, avec ce qu'on aime le plus au monde; goûter à la fois les délices de la causerie et l'ivresse du silence! « Voilà bien de la conversation, car c'est ainsi qu'on peut appeler nos lettres... J'écrirais jusqu'à demain; mes pensées, ma plume, mon encre, tout vole,... »

C'est en grande partie par les allées pleines d'ombre des Rochers que le sentiment de la nature est entré dans la littérature française.

Mais surtout, Mme de Sévigné excelle, comme tout son siècle, à peindre l'homme et la société. Nul n'offre un si vivant tableau du monde et de la Cour, à part Saint-Simon; mais la lettre est plus immédiate, plus directe que le mémoire, et Saint-Simon est arrivé tard à la Cour et n'a vu que la vieillesse du règne. Elle a le don du mouvement. « Je n'invente rien », dit-elle; non, mais elle voit et elle fait voir, et quand on a vu on n'oublie pas. On vit avec ses personnages, on les connaît, comme on ferait de nos contemporains mêmes. Et, de tous ces personnages, le plus attrayant, le plus aimable, c'est elle, la vive, la sincère, l'étincelante, la blonde, riant à belles dents à travers ses larmes, avec sa voix juste, qu'on entend quand on la lit comme si l'on causait avec elle, et son nez un peu carré par le bout, signe de bon sens; la jolie marquise, bourguignonne, parisienne et bretonne tout ensemble, et bonne aux champs, aux bois et aux Rochers, comme à la ville et à la Cour; au langage à la fois aristocratique et popu-

laire, rompue à toutes les finesses des salons où la langue française s'était polie et purifiée et aussi prenant à pleines mains, dans la langue énergique du peuple, les tours familiers, les mots crus et la sève gauloise.

Tout est sain en elle et tout est vrai. « Son style est chaud, coloré et rubicond, comme le vin de son pays[1] ». « Faute de lectures robustes, dit-elle, l'esprit a les pâles couleurs. » Le sien, certes, ne les a pas! Il est empourpré de santé, comme était le visage de la femme elle-même. « Le brillant de votre esprit, lui dit Mme de La Fayette, donne un si grand éclat à votre teint et à vos yeux que, quoiqu'il semble que l'esprit ne dût toucher que les oreilles, il est pourtant certain que le vôtre éblouit les yeux. »

Elle représente bien la première manière du grand siècle, plus large, plus primesautière, plus naïve, et elle fait transition avec la seconde. Elle a reçu les leçons de Chapelain et de Ménage, elle en a gardé la solidité, sans le pédantisme. Elle a vécu à l'hôtel de Rambouillet encore dans tout son éclat : elle y a pris la fleur des élégances, sans l'affectation. Elle lit tout, sans le laisser paraître. De tout, elle ne garde que le mieux. Corneille a enchanté sa jeunesse ; elle va droit à Molière, à La Fontaine, aux *Provinciales*, qu'elle nomme « dignes filles des *Dialogues* de Platon » ; mais aussi, elle reconnaîtra en Despréaux l'honnêteté courageuse du critique novateur, et son enthousiasme pour *le Cid* ne l'empêchera pas de sentir la beauté d'*Esther*.

Le genre des lettres permet tous les genres; aussi prend-elle tous les tons, comme sa langue tous les tours. Ici, le comique et les propos drus de Molière; là, la grandeur de Bossuet quand elle pleure la mort de Turenne, ou l'épouvante de Pascal quand elle regarde la mort elle-même; et à travers tout, son génie propre, imprévu, hardi, perpétuellement jaillissant, à quoi rien ne ressemble; elle est unique.

Temps à jamais heureux et incomparable, où une Sévigné pouvait s'entendre dire par une La Fayette « vous êtes la personne du monde que j'ai le plus véritablement aimée », où, dans le petit jardin de Vaugirard, « le plus joli lieu du monde pour

1. Émile Deschanel, *Physiologie des Écrivains et des Artistes*.

respirer à Paris », M. de La Rochefoucauld écoutait *la Princesse de Clèves* et discutait ses *Maximes* avec son amie, où Retz se consolait de ses déboires politiques, où Molière venait lire une de ses comédies nouvelles et La Fontaine ses Fables ! Nous qui, à deux siècles de distance, avons connu encore les derniers vestiges de cet esprit de conversation et de société et certains coins exquis d'arrière-saison, nous ne sentons que trop ce qui manque à un temps qui, décidément, ne les connaît plus !

*
* *

Tout à l'heure, M. le maire de Vitré faisait allusion à quelques phrases échappées à Mme de Sévigné dans les troubles de la Bretagne et qui ont été souvent commentées.

Comprenons-la bien. Son esprit est léger, mais son caractère est sûr, son cœur bon, généreux. Elle a résisté à l'esprit, à la beauté, à la puissance, à la gloire, elle ne sait pas résister au malheur. Elle court à la souffrance comme d'autres aux plaisirs, aux vives clartés, aux amours : Fouquet captif, Pomponne en disgrâce, Retz ruiné, Bussy malade — Bussy, à qui il sera beaucoup pardonné, parce qu'il a beaucoup aimé, à travers tout, sa cousine, et parce qu'il a eu, le premier, l'idée de publier ses lettres, afin que la postérité pût l'aimer autant que ses contemporains !

Or, voici que, dans la Bretagne soulevée par le rétablissement d'impôts dont elle venait de se libérer, le gouverneur et sa femme, la duchesse de Chaulnes, sont en péril de mort : Mme de Sévigné, qui est leur amie, pense à sa fille, et assez naturellement, elle est du parti des gouverneurs. Quand elle apprend qu'on a brûlé et pillé des châteaux, qu'on a pendu des gentilshommes, l'épée au côté, au haut des clochers, et que la révolte gronde jusqu'auprès de Fougères, elle n'est pas très rassurée dans le fond de ses bois, elle souhaite des mesures qui ramènent l'ordre, et vous savez comment, alors, on s'y prenait pour cela. Mais quand le gouvernement du roi, au mépris des traités, viole les franchises de la Bretagne et envoie huit mille hommes pour l'occuper, alors le ton change ; Mme de Grignan ayant dit qu'à la place des Chaulnes, elle eût fait de même : « Vous jugez superfi-

ciellement, répond sa mère, de celui qui gouverne ici quand vous croyez que vous feriez de même; non, vous ne feriez pas comme il a fait, et le service du roi ne le voudrait pas. »

Elle raille M. de Saint-Malo, qui essaye de justifier les rigueurs du roi; elle s'indigne contre les soldats qui « ne font que tuer et voler »; elle sent vivement la douleur de la Bretagne, les exactions qui l'accablent, la profonde misère où elle est plongée. Pour le coup, elle se sent, tout de bon, devenir Bretonne. « Me voilà bien Bretonne comme vous voyez... cela tient à l'air qu'on respire, et aussi à quelque chose de plus; car, de l'un à l'autre, toute la province est affligée... » — « Je prends part à cette tristesse et à cette désolation ».

Il y a là des lettres dont ni le roi, ni Colbert, ni M. de Chaulnes lui-même n'eussent été contents. Mais elle ne laisse pas ce qu'elle pense dans l'ombre des lettres, elle voit les mécontents, et ne s'en cache pas : « Mme de Chaulnes sait que je trafique en plusieurs endroits ». Tout cela sent la Fronde et Port-Royal.

Plus elle vit avec les Bretons, et plus elle aime leur droiture : « Je trouve des âmes de paysans plus droites que des lignes, aimant la vertu comme naturellement les chevaux trottent. » Elle sourit d'abord — ne faut-il pas toujours qu'elle mette dans ses lettres un peu de sel et de piquant? — de l'embarras des jeunes recrues dans les manœuvres; mais patience ! ils vont lui montrer ce qu'ils savent faire. Ils font l'exercice d'aussi bonne grâce que s'ils dansaient des passepieds; c'est un plaisir de les voir; je crois que c'était de ceux de cette espèce, que Bertrand du Guesclin disait qu'il était invincible à la tête de ses Bretons. »

« On m'aime en ce pays. »

« J'aime nos Bretons... Votre fleur d'orange ne cache pas de si bons cœurs! »

Et puis enfin, n'est-ce pas ici, aux Rochers, qu'est né son fils? Que dis-je? N'est-ce pas ici aux Rochers, qu'elle voudrait après coup, faire naître sa fille? Oui, quoiqu'en réalité, pour ce moment, elle soit revenue à Paris, elle la veut Bretonne. « Et vous, ma chère fille, qui êtes *née* et élevée dans ce pays. » — « Nous remettons votre nom dans son air *natal*. » C'est à la Bretagne qu'elle fait honneur du plus grand événement de sa vie.

Et quand Charles de Sévigné, revenu de sa jeunesse légère,

de Ninon et de la Champmeslé, épouse Mlle de Mauron, quand la jeune femme, par sa douce raison, gagne peu à peu Mme de Sévigné, alors ce grand cœur apaisé trouve joie et repos : « Je suis bien heureuse, j'aime les Rochers et ceux qui en sont les maîtres ».

Elle est donc bien ici chez elle, et il est juste que Vitré devance la Bourgogne et Paris et leur donne l'exemple. Seule la Bretagne peut offrir à Mme de Sévigné un hommage qui les vaut tous, parce qu'il eût été le plus cher à son cœur.

Elle aimait ce fils, elle en goûtait l'esprit, mais elle lui préféra toujours sa sœur. Il le savait et, s'il en souffrit, il ne le montra jamais. A la mort de sa mère, il trouva qu'elle avait singulièrement avantagé Mme de Grignan : il n'en fit nulle plainte et ne se déclara que très satisfait : « ... Je n'ai jamais été bien connu d'elle sur ce sujet; elle m'a quelquefois soupçonné d'intérêt et de jalousie contre vous pour toutes les marques d'amitié qu'elle vous a données. J'ai présentement le plaisir de donner des preuves authentiques des véritables sentiments de mon cœur.

« M. le lieutenant-civil a été témoin des premiers mouvements, qui sont toujours les plus naturels. Je suis très content de ce que ma mère a fait pour moi pendant que j'étais dans la gendarmerie et à la Cour; j'ai encore devant les yeux tout ce qu'elle a fait pour mon mariage, auquel je dois le bonheur de ma vie; je vois toutes les obligations longues et solides que nous lui avons... Quand il serait vrai qu'il y aurait eu dans son cœur quelque chose de plus tendre pour vous que pour moi, croyez-vous, en bonne foi, ma très chère sœur, que je puisse trouver mauvais qu'on vous trouve plus aimable que moi?... Jouissez tranquillement de ce que vous tenez de la bonté et de l'amitié de ma mère. Quand j'y pourrais donner atteinte, ce qui me fait horreur à penser, et que j'en aurais des moyens aussi présents qu'ils seraient difficiles à trouver, je me regarderais comme un monstre, si j'en pouvais avoir la moindre intention.

« Les trois quarts de ma course, pour le moins, sont passés; je n'ai point d'enfants, et vous m'en avez fait que j'aime tendrement... Je ne souhaite pas d'avoir plus que je n'ai... Si je pouvais souhaiter d'être plus riche, ce serait par rapport à vous et à vos enfants. Nous ne nous battrons jamais qu'à force d'amitié et

d'honnêteté. Adieu, ma très chère et très aimable sœur. N'est-ce pas une consolation pour nous, en nous aimant tendrement et par inclination, comme nous faisons, que nous obéissons à la meilleure et à la plus tendre des mères. Soyons donc plus étroitement unis que jamais, et comptez que tout ce qui pourra vous faire plaisir sera une loi inoubliable pour moi. »

En présence de la noble famille qui garde fidèlement le culte de l'illustre aïeule, je dépose aux pieds de la mère la lettre noble et touchante du fils. Et enfin je veux laisser vos regards sur l'inoubliable portrait de l'abbé Arnauld : « Il me semble que je la vois encore, telle qu'elle me parut la première fois que j'eus l'honneur de la voir, arrivant dans le fond de son carrosse tout ouvert, au milieu de monsieur son fils et mademoiselle sa fille, tous trois tels que les poètes représentent Latone au milieu du jeune Apollon et de la petite Diane, tant il éclatait d'agréments et de beauté dans la mère et dans les enfants ».

Oui, c'est ainsi que je veux voir toujours, la mère avec ses enfants unis à jamais sous un rayon de tendresse et de gloire, tout brillants d'un éclat que rien ne peut ternir et d'une jeunesse immortelle.

Causerie géographique.

La Question du Pôle Nord [1].

Il pourra paraître assez inutile que tant d'hommes, jadis, aient risqué, sacrifié leur vie par espoir de fouler ce point mathématique qu'est le pôle. Nous avons perdu l'habitude de prolonger notre savoir par les caprices de l'imagination; nous ne croyons guère aux découvertes miraculeuses, nous sommes persuadés que le monde se manifeste comme une symphonie régulièrement composée. Que pouvait-on trouver au pôle, dans les régions circumpolaires, sinon les mornes solitudes glacées déjà entrevues? Et pourtant, même les rêves les plus fantaisistes servirent la science, puisqu'ils suscitèrent les voyages capables de les contrôler. Il fallait vouloir atteindre le pôle, il était nécessaire de traverser les espaces désolés des régions circumpolaires, pour mieux entendre enfin l'harmonie de la vie de ce globe qui, tout en tournant autour de la « ligne des pôles », roule incessamment à travers les espaces infinis.

I

Au sens étroit du mot, au sens astronomique, si l'on préfère, le pôle n'est qu'un point mathématique, la plus haute latitude, la fin de tous les méridiens. A la vérité, ce point n'occupe pas toujours la même position dans l'espace; mais ses déplacements sont assez faibles pour qu'on inscrive leur courbe dans un carré de quinze mètres de côté, c'est-à-dire une surface aisément cou-

1. Nous laisserons de côté ce qui concerne et l'extrémité septentrionale des continents et le Grœnland; nous ne visons que les régions immédiatement voisines du globe, depuis 80° lat. N. environ, c'est-à-dire, en somme, le pôle et le bassin polaire arctique.

verte par quiconque toucherait le 90e degré de latitude Nord [1]. C'est ce que fit l'Américain Peary le 6 avril 1909. L'homme a désormais atteint, de ce côté, la limite de son domaine. A force de courage tenace, de science aussi, il a triomphé des obstacles les plus formidables, réalisé — et fait évanouir — le rêve qui hanta tant de générations [2]. Nouvelle victoire de la volonté humaine sur la nature qui se dérobe, nouvelle emprise de l'esprit sur la matière, épisode glorieux dans l'histoire de la conquête du globe. On éprouve quelque satisfaction à penser que, de l'équateur au pôle, au moins sur une certaine largeur, la tache blanche de l'inconnu a disparu. Il est vrai que l'imagination attribue plus de valeur qu'à tout autre, à ce point « terminus » créé par le raisonnement des géodésiens, matérialisé par le tracé des cartographes. Il n'y a point de raison pour que le pôle, ainsi considéré, réserve quelque révélation inattendue, non plus que le centre géométrique de tel continent. En dépit de la valeur « sportive », en quelque sorte, du voyage accompli, de la satisfaction causée par toute découverte, le fait d'avoir pu planter un drapeau sur le pôle risque de ne mériter qu'une attention fugitive [3], de n'obtenir qu'une place secondaire dans les annales scientifiques.

Mais ce point tant recherché, c'est le centre de toute une région. Le secret du pôle, c'est le secret de tout cet espace qui oppose à la curiosité, à la science, une énorme barrière de glaces. Au sens large, adopté par ceux-là mêmes qui cinglaient vers le pôle, le pôle, c'est la région circumpolaire. Pour atteindre celui-là, ne faut-il pas franchir celle-ci? Lorsque l'homme se heurte à la banquise, lorsqu'il prend conscience d'un pays si différent des autres, il est tenté de le parcourir, d'aller toujours plus avant, vers le pôle. Mais c'est assez tard, en somme, alors

1. Outre les ouvrages généraux de géographie et de cosmographie, cf. article de Berget dans *le Journal* du 17 sept. 1909, et aussi : F. Baldet, *Revue Générale des Sciences*, 15 avril 1911.

2. Sénèque, déjà, disait : « Un jour viendra, après bien des années, où Oceanus cessera d'emprisonner la terre, où Thulé ne sera plus l'extrémité du monde... » (*Médée*, acte II, vers 376 et sqq.)

3. L'opinion publique ne s'est pas attardée à cet exploit. Des savants mêmes ont prétendu ne considérer que le « raid » Il y a quelque excès, semble-t-il, dans ces appréciations. Cf. ci dessous.

que les abords des régions circumpolaires commençaient à être bien connus, que l'ambition d'atteindre le pôle lui-même se précisa. La conquête du pôle, au sens strict de ce terme, ne figure guère que comme épisode accessoire dans l'histoire de la découverte du pôle, au sens large du mot. Dès lors, toutes ces recherches, tous ces voyages entrepris avec l'espoir d'arriver le plus près possible du pôle, mais avec l'intention, surtout, de révéler des contrées nouvelles, toutes ces théories élaborées pour expliquer la nature des régions polaires prennent une valeur singulière. Puisque, si longtemps, les lois générales de la physique du globe, de la vie humaine elle-même, ne purent se vérifier que dans les zones tempérées ou tropicales, l'étude des régions circumpolaires devait joindre à son utilité locale, si l'on peut dire, un intérêt général. De fécondes découvertes étaient possibles. C'est dans les solitudes glacées du nord, peut-être, qu'on trouverait le secret de certains phénomènes observés dans les pays peuplés et vivants. Aller au pôle, ce n'est pas seulement viser un point mathématique, c'est aussi traverser les régions circumpolaires où l'on peut recueillir tant d'observations précieuses. Voyages de grande reconnaissance, explorations de détail, recherche du pôle mathématique, toute entreprise intéresse la science dans la mesure où l'explorateur a prétendu faire œuvre scientifique. Ainsi, de toute façon, la conquête du pôle mérite qu'on s'y arrête.

II

Ce problème polaire ne s'est posé qu'à une époque récente. Si les régions les plus septentrionales sont les dernières venues dans la science, cela tient, pour beaucoup, à ce qu'elles sont les dernières à avoir sollicité l'attention soutenue des hommes. Pendant des siècles, l'humanité civilisée, claquemurée entre les brumes glaciales et les déserts torrides, demeura assez indifférente à la connaissance de régions désolées et difficiles à pénétrer. Encore les pays tropicaux, plus proches, d'une révélation plus immédiatement nécessaire[1], excitèrent-ils plus tôt la curiosité active. Il fallut la découverte de l'Amérique, il fallut

1. Le Nil, l'Inde, par exemple.

aussi le déplacement de la puissance maritime des pays méditerranéens vers les États de l'Europe Nord-Occidentale, pour attirer les hommes du côté de la banquise.

Car, de ce côté, par quoi pouvait-on être attiré? Sans doute, sur le pourtour des régions polaires, se rencontrent des lieux de pêche particulièrement riches. Leur exploitation, d'ailleurs, fut vite entreprise, d'autant que la nature même protégeait, par exemple, les hardis baleiniers contre la concurrence. Par terre, les Russes, « chasseurs de fourrures », s'enfonçaient bientôt au nord de la Sibérie. De proche en proche, ici ou là, on se trouvait entraîné plus loin que d'autres, gagnant un peu sur l'inconnu. Mais les récits des marins ou des chasseurs, rares, souvent fantaisistes, accumulaient les erreurs autour d'une parcelle de vérité[1]. En tout cas, rien n'annonçait, dans ces parages, l'El Dorado, les Indes fabuleuses que l'on recherchait avant tout aux XVe et XVIe siècles.

Mais, pour parvenir jusqu'à l'Inde par des routes nouvelles, force était de doubler cette Amérique qui avait surgi entre l'Atlantique et le Pacifique. Passage nord-ouest par le nord de l'Amérique, passage nord-est par le nord de l'Empire Russe, tels furent les problèmes qui absorbèrent l'attention des commerçants et des savants jusque vers le milieu du XIXe siècle. Et comme on ne trouvait d'amorce à ces passages que très loin au nord, là où déjà la glace domine, l'entreprise utilitaire des « passages » servit la cause scientifique du problème polaire. D'innombrables expéditions abordent la banquise, et, l'imagination aidant, pensent découvrir, à des latitudes toujours plus hautes, la voie tant désirée. Heureuse illusion! On croit tellement au chenal libre qu'on ne se laisse pas rebuter par la glace compacte. Il en revient du moins une somme considérable d'observations à la fin plus précises, qui permettent de mieux connaître les abords du pôle. Point de passage, le champ de glace infini; climat rigoureux, pauvreté du pays s'affirment de plus en plus. Et pourtant l'on conserve la tradition d'espaces libres au nord de la banquise. Et ainsi, indirectement, la ques-

1. On en trouvera des exemples dans : Malavialle, Les explorations polaires arctiques, *Bulletin de la Société Languedocienne de géographie*, 3e trimestre, 1909, p. 309 et sqq. (Montpellier).

tion du pôle se pose, avec une force sans cesse accrue. Ce que l'on n'avait considéré que comme un moyen, on allait y voir une fin — de même qu'après avoir seulement estimé en Afrique la ligne d'escales sur la route de l'Inde, on en vint à vouloir la pénétrer. Les difficultés mêmes de l'accès excitaient davantage la curiosité.

Curiosité pure d'abord, vite transformée en curiosité scientifique lorsque les progrès accomplis au XIXe siècle dans la « science de la terre » rendirent plus pressante la nécessité de posséder la connaissance du globe entier. De ce que l'on apprit bientôt sur les « marches » du pôle, terminaison des continents, formation des glaces, emplacement du pôle magnétique, courants marins, climat rigoureux, originalité de la vie végétale et animale, rien n'était définitif si l'on ne poussait pas plus avant, jusqu'aux régions circumpolaires elles-mêmes [1]. Comment affirmer des lois générales valables pour l'ensemble du globe si elles n'étaient pas vérifiées dans ces régions qui, au début du XIXe siècle, couvraient, encore inexplorées, une superficie supérieure à celle de l'Europe? D'autre part, depuis que les navigateurs avaient entamé la reconnaissance de ce nouveau domaine, les savants avaient construit des hypothèses qu'il importait de contrôler, hypothèses qui visaient à la fois la nature des parages les plus voisins du pôle et la relation de ces phénomènes avec ceux déjà observés ailleurs. Enfin, le prodigieux mouvement qui, dans la seconde partie du XIXe siècle, étendait si loin et si précisément notre connaissance du monde tempéré et tropical, comment ne toucherait-il point les régions circumpolaires [2]?

Certes, ici, point de fructueuses conquêtes à organiser, guère de ressources nouvelles à escompter. L'intérêt économique cesse à peu près aux environs du 83° lat. N., l'intérêt politique [3]

---

1. J. Ross avait découvert le pôle magnétique dans la péninsule Boolkia (1829-1833). Amundsen a étudié ses variations (voyage 1903-1906). La plus basse température enregistrée est — 76° à Verkhociansk (Sibérie).

2. En ce qui concerne l'intérêt scientifique des explorations polaires en général, nous nous permettrons de renvoyer à notre article : Les explorations antarctiques, dans la *Revue pédagogique*, 15 avril 1909, p. 371 et sqq.

3. Toutefois — à cause des quelques ressources de pêche ou de chasse surtout — le Danemark revendique, naturellement, tout le Grœnland, le

s'amortit avec les glaces de la banquise. Ici l'intérêt scientifique prédomine, pur, impérieux.

III

Aussi les gouvernements [1], d'ordinaire, se sont-ils moins préoccupés du problème polaire que du problème tropical. L'opinion publique elle-même, peu avertie, se laisse plus émouvoir par un voyage africain que par un voyage polaire. Fort heureusement il est des Mécènes qui viennent en aide aux explorateurs du pôle et les sociétés savantes multiplient leurs efforts pour assurer le succès d'expéditions fort onéreuses [2].

A pareille entreprise, il faut toute une préparation minutieuse. Jadis on partait à l'aventure. Pour la mer polaire, mêmes navires que pour les autres, mêmes voiliers. On affrontait les difficultés dans les conditions les moins favorables. Avait-on réussi à franchir sans encombre la ceinture de glaces flottantes qui défend les approches du pôle, évité les redoutables icebergs, on risquait d'être emprisonné dans la banquise, avec l'espoir d'une délivrance problématique. La glace, qui étreint le navire de ses tenailles implacables, a des mouvements terribles qui le soumettent à des pressions énormes et imprévues [3]. Ou bien c'est la dérive lente, irrégulière, indécise, à travers les espaces vides et inconnus [4]. Les vivres, le combustible s'épuisent, le scorbut décime les équipages surmenés... De nos jours on sait construire

---

Canada marque à ses couleurs tout l'archipel nord-américain; le Spitzberg est réclamé par plusieurs États (cf. *Questions diplomatiques et coloniales*, 16 juin 1909), etc. Ce ne sont pas là, évidemment, des « surfaces de friction » bien dangereuses.

1. Sauf, bien entendu, ceux des États scandinaves ou russes, par exemple. Beaucoup d'autres aussi se sont intéressés à l'exploration internationale de 1882 (cf. ci-dessous).

2. Les frais de la dernière expédition Peary (1 million) ont été supportés par le Peary Arctic Club des États-Unis, qui avait subventionné déjà nombre de voyages antérieurs. Ceux de l'exploration de Nansen (6 à 700 000 francs) furent couverts par le roi, le Parlement norvégien et des dons particuliers.

3. Beaucoup de navires ont été fracassés ainsi; plus de 200 naufragèrent dans la baie Melville. Scoresby vit un navire qui, brusquement, disparut entre deux murs de glace : seule, la pointe du grand mat émergeait encore « comme un signal funèbre ». Aujourd'hui les navires sont construits de façon à pouvoir, dans une certaine mesure, éviter ces dangers.

4. En 1777 la *Wilhelmine*, avec 9 autres baleiniers, dériva depuis 80° lat. N. jusque vers l'Islande, par 62°.

des navires plus solides, mieux adaptés au genre de navigation qu'ils doivent fournir, approvisionnés pour plusieurs années [1]. La vapeur aide la voile et s'il faut se dégager la dynamite remplace les haches et scies d'autrefois [2]. On connaît mieux, d'ailleurs, la banquise et sa dérive et l'on redoute moins l'emprisonnement, quand on ne le recherche pas [3]. Cependant les obstacles restent redoutables et le plus grave péril est toujours à craindre. On a désormais de meilleurs moyens de lutte, des défenses plus sûres, mais le combat n'a rien perdu de son âpreté.

D'ailleurs, il ne s'agit pas seulement de conduire un navire et d'hiverner à bord. Bien souvent, de gré ou de force, avec ou sans espoir de retour, le vaisseau est abandonné. Alors c'est la marche pénible, attelés aux traîneaux, rudes étapes à peine coupées par quelque repos sous la tente ou la hutte de neige, dans les sacs de fourrures. Plus la moindre illusion de bien-être, de sécurité. Tantôt les « hummocks » aux aspérités perfides vous arrêtent, tantôt des crevasses qui parfois, brusquement, s'ouvrent à vos pieds [4]. Puis, malgré des efforts surhumains, on s'aperçoit qu'on recule au lieu d'avancer, que la dérive triomphe de votre ardeur [5]. Pour tenter un pareil voyage, il faut des hommes prodigieusement résistants, d'un entraînement sûr, doués d'une indomptable énergie.

Doués aussi d'une force morale extraordinaire. Froids rigoureux [6], températures qui, pendant des mois, se maintiennent à 30 ou 40 degrés au-dessous de zéro, tempêtes violentes et fréquentes, tourbillons de neige [7] qui menacent de tout ensevelir,

---

1. On trouve des détails au sujet de la « préparation matérielle » notamment dans Nansen, *Vers le Pôle*, trad. Rabot, Paris, 1897. — La plupart des récits de voyages récents insistent, avec raison, sur ces questions.

2. Les marins de Parry (1819-1820) scient dans la glace un chenal d'une lieue pour conduire l'*Hécla* et le *Griger* à l'hivernage. — En février 1904, Scott, au pôle S., se dégage à l'aide de dynamite.

3. Cf. ci-dessous, voyage de Nansen.

4. Le 25 mars 1909, l'un des campements de Peary faillit disparaître dans une crevasse de ce genre.

5. Tel Nansen. — On connaît la dérive du *Polaris* : 19 hommes de l'équipage, réfugiés sur un glaçon, sont entraînés depuis le canal Kennedy jusqu'au Labrador, en 5 mois 1/2 (oct. 1872-avril 1873).

6. Peary lui-même a perdu plusieurs doigts gelés.

7. Au retour du pôle, Peary fut assailli par une tempête de neige qui faillit l'égarer, le vouer au pire danger.

passe encore. Mais il y a l'impression aisément déprimante de la longue nuit polaire suivie de longs jours blafards. « Ces mornes et sombres déserts, disait Parry, paraissent comme ces espaces incréés que Milton a placés entre l'empire de la vie et celui de la mort. » C'est la solitude immense, la nuit glacée étrangement illuminée par les aurores boréales, le silence du néant troublé parfois par les craquements sinistres de la banquise [1]. C'est la lutte continuelle, même contre soi-même, l'effort sans trêve, la marche dans un linceul. Dans les déserts de la zone tropicale, il y a la lumière au moins, et l'on peut rêver à l'oasis. Ici pas d'espoir de repos vrai avant le retour définitif au navire, au campement. Les observations scientifiques deviennent un travail pénible et pourtant, sans elles, pas de direction. Au retour, c'est l'angoisse perpétuelle : pourra-t-on, malgré la dérive, l'épuisement, la disparition des repères, retrouver la piste, retrouver enfin le point de départ, tenir le salut [2]?

En dépit, cependant, de tous les obstacles, des périls incessants, les volontaires ne font pas défaut [3]. Pour beaucoup, ce ne sera même pas la marche à la gloire, et pourtant, ils partent quand même [4]. C'est l'honneur de l'humanité, vraiment, que tant d'hommes résolus, conscients des dangers qu'ils rencontreraient, conscients du désintéressement dont ils devraient faire preuve, n'aient pas hésité à se lancer dans l'inconnu des solitudes glacées. Du nord, autant que d'ailleurs nous arrivent, multipliés, des exemples inouïs de courage avisé, de volonté tenace, et, heureusement, d'énergie triomphante.

IV

Ce n'est guère avant le XVIe siècle que le question du pôle, ou

1. Nansen, sur le *Fram*, s'attendait à cette impression, il ne la subit point.

2. Nansen et Johansen, après bien des angoisses et des fatigues, atteignirent l'archipel François-Joseph. Ils durent y passer un hiver avant de rencontrer, par hasard, Jackson qui étudiait ces îles.

3. Plutôt que de renoncer à partir sur le *Fram*, Johansen, lieutenant de la marine royale norvégienne, préfère accepter un poste de chauffeur.

4. A part les spécialistes, qui connaît la mort héroïque de l'Esquimau Brönlund? Il accompagnait Erichsen à la côte N.-E. du Grœnland. Par suite de diverses circonstances, l'expédition, partie pour une randonnée terrestre, se trouve manquer d'alcool, de vivres, Erichsen meurt un des

plutôt des régions circumpolaires[1], se pose avec un commencement de précision. Jusque-là, les géographes, se fiant à des récits de marins, comblent avec beaucoup d'imagination le vide énorme de leurs connaissances[2]. Cependant depuis l'antiquité gréco-romaine se transmet une tradition — vague d'ailleurs — qui indique un passage possible, par mer, au nord des continents de notre hémisphère, souvenir, sans doute, de ce fleuve Océan dont Homère encerclait la terre. Longtemps on ignora le tracé des rivages de l'Europe, de l'Asie septentrionales, et la mer Atlantique semblait rejoindre, sous les brumes du nord, la mer Indienne[3]. Lorsque l'on rencontra les glaces à la surface de la mer, on les prit seulement pour une barrière; on pensait que la mer ne peut geler et l'idée confuse d'une mer libre résistait à toutes les déconvenues de navigateurs surpris par la banquise compacte.

Rien d'étonnant, alors, qu'après la découverte d'un continent nouveau, on prétendit trouver quelque part au nord, par l'ouest ou par l'est, une route facile qui mènerait aux Indes. En vain les recherches succédaient aux recherches; partout la banquise infranchissable! Entre temps quelques navigateurs, plus heureux ou plus énergiques, avaient poussé des pointes plus avant vers le pôle et soutenu l'espoir traditionnel. Barentz, parti pour le passage nord-est, découvrait en 1596 le Spitzberg et annonçait la présence d'un chenal libre au nord de la Nouvelle-Zemble; Davis, au nord-ouest, réussissait à naviguer le long du Grœnland jusqu'au 73° latitude Nord (1585-87). Un pasteur hollandais,

---

derniers le 25 nov. 1907. Brönlund, les vêtements en lambeaux, poursuit la route, arrive enfin au « cairn » de la T. Lambert, y enferme les papiers d'Erichsen, et, sa mission accomplie en décembre 1907, meurt de froid et de faim.

1. On pourra consulter, outre l'histoire de la géographie, de Vivien Saint-Martin (Paris, 1873), l'article de Malavialle cité ci-dessus et aussi, mais avec précautions : Bénard, la *Conquête du pôle*, Paris, Hachette, 1904. — Nous ne nous occupons ici que des régions immédiatement voisines du pôle et non de toutes les régions polaires.

2. Ainsi G. Mercator, en 1569, parle du « rocher de 33 lieues de contour qui se trouve au pied du pôle » et raconte « l'histoire fabuleuse des 4 euripes ou bras de mer lesquels, faisant irruption entre les îles par 19 bouches, se précipitent vers le gouffre intérieur avec tant d'impétuosité qu'aucun vent ne saurait ramener les navires qui s'y sont engagés, malgré qu'il n'y souffle cependant jamais assez fort pour faire tourner un moulin ».

3. Cf. Cartes d'après les géographes anciens.

Planius, suggéra cette idée qu'on atteindrait le pôle même, en ne suivant pas les côtes; Hudson le crut, mais son équipage refusa de le suivre (3e voyage); Cornelisz May entreprit la réalisation de ce projet, mais échoua vite (1611-1612)[1]. Baffin déclarait que, de passage nord-ouest, il n'en existait pas, mais il avait atteint, vers le Smith Sound, 77° 45 (1616).

Dès lors la lassitude vint. Puis les guerres de la Révolution et de l'Empire absorbèrent tous les efforts[2]. La question des « passages » était abandonnée, celle du pôle aussi, nécessairement. Ainsi finirent le XVIIe, puis le XVIIIe siècle.

Or, en 1806, un baleinier, Scoresby, profitant d'une année favorable, a pu atteindre 81° 30 au nord du Spitzberg, il rapporte des observations neuves et prétend qu'au moyen de traîneaux on pourrait progresser davantage. En 1809 Hedenstrom, abordant aux îles de la Nouvelle-Sibérie, trouve la glace plus maniable, reprend l'hypothèse d'une mer libre. Dès 1818 la question des « passages » se posait de nouveau avec plus de science. De là toute une série de voyages qui devaient démontrer l'absence du chenal libre, mais qui servirent beaucoup aux progrès des études polaires. Il arriva que le chenal libre se réduisit à la mer libre et la question du pôle profita de l'échec subi par les chercheurs de passages. Au cours de leurs voyages, ceux-ci avaient parfois regardé plus au nord. En 1821-23, Wrangel, à l'archipel de la Nouvelle-Sibérie, remarqua que la glace devenait plus irrégulière, plus mauvaise pour le traîneau à mesure qu'on avançait du côté du pôle. Serait-ce l'annonce de la mer libre? En 1819 l'illustre Parry, en traîneau, parvient au nord du Spitzberg, à 82° 45, il observe la dérive qui l'emporte, mais croit apercevoir une glace moins compacte. En 1853, Inglefield, parti à la recherche de Franklin, constate que le Smith Sound est un détroit, non une impasse, et il assure avoir vu, de loin, l'eau libre dans la direction du pôle. De même Kane (1853-55), d'après son compagnon Morton, affirmait que par 80° 25, à l'ouest du Grœnland on pouvait contempler la mer libre.

---

1. Cf. *Revue Historique*, sept.-oct. 1910, p. 263 et sqq.

2. Restent les « baleiniers » des pays du Nord et les Danois qui, depuis le XVIe siècle, ont renoué les relations avec les établissements grœnlandais (Erik le Rouge y aborda au Xe siècle).

Donc, s'il était avéré qu'entre les régions tempérées et les régions circumpolaires, la banquise formait une barrière continue, s'il fallait renoncer définitivement à la découverte d'un passage en eau libre de l'Atlantique aux « Indes » [1], on pouvait penser que, par de là la banquise, on trouverait enfin ces espaces dépourvus de glaces que la tradition plaçait quelque part, vers le nord. Ainsi la question du pôle se posait, pour elle-même. Alors de grandes hypothèses scientifiques éclosent. L'Américain Maury, dans sa *Géographie de la mer* (1853), expose que les courants sont dus aux différences de salinité, de densité : les courants tièdes, passant par-dessous la banquise, viendraient réchauffer les eaux des régions circumpolaires et les défendre contre la glace environnante. Théorie trop exclusive, à tout le moins, mais qui concordait avec d'autres arguments en faveur de la mer libre. La longueur du jour polaire, si faible que fût alors l'échauffement solaire, les fortes marées devaient, pour leur part, empêcher la formation des glaces autour du pôle. Ainsi pensa un géographe allemand, Augustus Petermann (1822-1878), le célèbre fondateur (1855) des *Mittheilungen*. Persuadé de l'existence de la mer libre, il s'attache, avec un enthousiasme d'apôtre, à exciter l'intérêt de tous pour la question polaire. Pour lui, la meilleure route à suivre se trouvait du côté du Spitzberg et de la Nouvelle-Zemble; par là, on atteindrait le pôle même, sans grande peine. Comme jadis Planius, il croyait qu'on aurait plus de chances de succès en s'éloignant des côtes encombrées par les débris des glaciers terrestres. Si, en 1861, Hayes arrivait à 81° 35 par l'ouest du Grœnland, en 1868 Nordenskjold dépassait 80° au nord du Spitzberg. Petermann réussit à créer, dans le monde savant, dans l'opinion publique, un mouvement très vif en faveur des recherches polaires. L'illusion cependant fut de courte durée. Guidées par Koldewey et Weyprecht, la *Hansa* et la *Germania* partent, en 1869, pour la côte est du Grœnland. Mais, loin de trouver la mer libre, ils se pren-

1. On sait que Mac Clure (1850-1853) passa, mais en traîneau, et en venant du détroit de Behring. Plus récemment Amundsen (1903-1906) a longé, en bateau, les côtes du Canada N., au prix de plusieurs hivernages et bien des difficultés. Du côté du N.-E., Nordenskjold passa aussi (1878-1880), mais dans des conditions analogues.

nent dans une banquise compacte, chaotique. Ils avaient choisi la route — on le sait maintenant — la moins favorable, les parages où s'accumulent les glaces accrues par les courants polaires. A grand'peine les traîneaux parviennent jusqu'à 77° 15′. Au même moment, sur la côte occidentale, Hall relevait la latitude de 82° 16′ (1870), sans rencontrer d'ailleurs de mer libre. Peu après, du même côté, Nares, dont le compagnon Markham avait atteint 83° 20′ (1876) ne voyait partout que la glace, la mer « paléocrystique ». De même Payer et Weyprecht, montés sur le *Teghetoff*, entraînés au delà du Spitzberg par la dérive, découvraient bien des terres nouvelles (archipel François-Joseph); grâce aux traîneaux, ils prolongèrent leur tentative jusqu'à 82° 5′ (1873); mais lorsqu'après bien des souffrances ils atterrirent à la Nouvelle-Zemble, ils n'avaient trouvé aucune trace, aucun soupçon de mer libre. Leur dérive même ne pouvait pas s'expliquer, de façon suffisante, par les théories de cette époque. C'était la ruine définitive des hypothèses de Petermann, la ruine aussi de toute une tradition, de longs et tenaces espoirs.

La question du pôle ne subit pas, cependant, une trop longue éclipse. Dès 1881 elle semblait devoir être reprise d'autre façon. Weyprecht avait conseillé, avant tout, de se donner un sûr point de départ, d'établir avec précision les caractères des régions circumpolaires. Pour que l'assaut du pôle éternellement glacé pût être donné avec quelque chance de succès, ne convenait-il pas d'abord d'en examiner avec soin les défenses? L'appel fut heureusement entendu. En 1882-1883, toute une série d'observations concomitantes s'élabora, sur divers points des régions les plus septentrionales. Anglais, Américains, Danois, Suédois, Russes, Norvégiens, Allemands, Autrichiens, entre autres, y participèrent [1].

Circulation polaire, formation et mouvement des glaces [2], météorologie surtout, les divers aspects du problème polaire furent étudiés avec méthode. Au même instant, un nouveau désastre venait confirmer, une fois de plus, les dangers

1. C'est au cours de ces recherches que Lockwood (expédition Greely à la Terre de Grant) atteignit, au Nord du Grœnland, 83° 23′.

2. G. Weyprecht, *Metamorphosen der Polareiser*, Wien, 1879. — Théories encore un peu aventureuses, notamment sur la dérive.

effroyables que risquent les expéditions polaires. La *Jeannette*, conduite par de Long, passée par le détroit de Behring, emprisonnée dans la banquise près de l'archipel de la Nouvelle-Sibérie, se brisait en 1881; et tout l'équipage mourait de faim sur les côtes de Sibérie, péniblement atteintes!

Ce désastre, ce fut l'origine du triomphe de Nansen. Pendant quelques années, la question du pôle parut s'assoupir. Mais Nansen se préparait, il effectuait, en 1888, la première traversée de l'inlandsis du Grœnland, ruinant la conception hypothétique d'une terre libre [1], à l'intérieur de ce continent. Le 24 juin 1893 il quittait la Norvège, sur le *Fram*, et reprenant la route si peu ouverte du passage Nord-Est, il allait chercher la banquise dans les parages du détroit de Behring. On avait appris que, non seulement, des bois flottés se recueillaient souvent sur la côte orientale du Grœnland, mais aussi qu'en 1884 y étaient arrivées des épaves de la *Jeannette*. L'esprit pénétrant de Nansen tira de ces faits une conclusion merveilleuse : un courant, pensait-il, portait du détroit de Behring vers le Grœnland à travers l'Océan Arctique. Si donc, résolument, on « prenait un billet de banquise [2] », on se laissait mener par elle, on pourrait, en passant près du pôle, traverser tout le bassin polaire. Ainsi cette banquise, effroi des voyageurs, la meilleure défense du pôle, devenait, pour Nansen, le meilleur moyen d'attaque! Vue géniale, vraiment, dont l'expérience devait confirmer l'exactitude. La dérive mena le *Fram* jusqu'à 85° 57 (16 octobre 1895), l'entraîna depuis la Nouvelle-Sibérie jusqu'au nord du Spitzberg [3]. Impatient, Nansen avait quitté son navire le 14 mars 1895 et, seul avec Johansen, s'était lancé vers le pôle. Le 8 avril ils se trouvaient par 86° 14! Mais la glace, en mouvement vers le sud, contrariait, neutralisait leurs efforts ; ils durent battre en retraite [4]. Mais ils revinrent riches d'observations précieuses dont l'interprétation devait jeter sur les régions circumpolaires une lumière éclatante.

---

1. Hypothèse acceptée par Nordenskjöld.
2. « Take a ticket with the ice. »
3. Le *Fram* fut pris trop à l'ouest du détroit de Behring pour pouvoir passer tout près du pôle.
4. Ils arrivèrent à la Terre François-Joseph (cf. ci-dessus). — Les résultats scientifiques déjà publiés comprennent 6 volumes parus de 1900 à 1906, en cours.

Car Nansen joint à la méthode rigoureuse de la préparation, à la minutie la plus attentive dans les recherches, une puissance singulière dans le commentaire des résultats, une domination si aiguë et si large des faits qu'elle force l'admiration.

Grâce à lui, la question du pôle, au sens large du mot, se trouvait résolue, au moins dans ses traits essentiels. Mais Nansen avait dû s'arrêter à 420 kilomètres du pôle, environ. Il devenait intéressant, dans une certaine mesure, de franchir ces 400 kilomètres. Le duc des Abbruzzes[1] choisissait comme base la Terre François-Joseph et l'un de ses compagnons, le capitaine Cagni, parvenait à 86° 33 en 1900, confirmant d'ailleurs les observations de Nansen. D'autre part, les explorations de détail, très fructueuses, se multipliaient[2]. Même les projets les plus divers s'échafaudaient. Il semblait qu'on fût revenu aux heures d'enthousiasme d'autrefois. D'aucuns préconisaient le ballon, sphérique ou dirigeable[3], certains mêmes les sous-marins[4]. Plus modestement, plus pratiquement, l'amiral américain Melville lançait des flotteurs[5]. Enfin, à pied, à l'aide de dépôts-jalons soigneusement constitués, le 6 avril 1909, l'Américain Peary atteignait le pôle au N. du Grœnland. Cet exploit ne surprit point ceux qui, depuis bien des années, suivaient les travaux de Peary. Dès 1886 Peary explorait la baie de Dixo au Grœnland; à partir de 1891 il se consacrait au problème de ce continent dont on ignorait la terminaison septentrionale et il eut la gloire de démontrer, après bien des voyages, après bien des souffrances, que le Grœnland était une île (1898-1902). Admirablement préparé à la vie, aux excursions, aux observations polaires, sûr de trouver parmi les Esquimaux des auxiliaires dévoués, Peary

1. Connu aussi par ses voyages au Rounssoro, puis dans l'Himalaya.

2. Celle de Sverdrup (1898-1902) à la Terre de Grant, d'Erichsen au Grœnland est (1907), du duc d'Orléans (1907-09), de Peary lui-même au Grœnland, etc.

3. Andrée partit en ballon en 1897; on ne le revit plus. Welmann voulait partir du Spitzberg en dirigeable, il n'a pas pu s'envoler. Le comte Zeppelin comptait partir du Spitzberg en juillet 1911.

4. Projet de l'Allemand Auschütz-Kampfe en 1901. Tous ces projets, d'ailleurs, sont condamnés par les hommes compétents.

5. De ces flotteurs lancés de la côte N. de l'Alaska, l'un notamment fut retrouvé en Norvège (*Annales de géog.*, 15 mai 1909 et 15 mars 1906). Les eaux tendent vers l'Atlantique Nord.

s'efforçait, presque à chaque voyage, de pousser le plus loin possible vers le Nord et déjà, le 21 avril 1906, il était parvenu jusqu'à 87° 6. Sa dernière et heureuse tentative n'a donc pas seulement le caractère d'un « raid » isolé, d'un épisode unique dans la vie du conquérant du pôle; c'est la conclusion, scientifiquement préparée et menée, d'une longue suite d'efforts, de recherches[1]. Sans doute le fait de toucher le point mathématique qu'est le pôle n'a pas une grande valeur géographique; sans doute, le voyage de Peary n'a fait que confirmer ce que Nansen avait révélé. Mais il y aurait quelque exagération, semble-t-il, à ne considérer que l' « exploit sportif ». Tout itinéraire nouveau à travers la banquise, même s'il n'apporte rien de nouveau pour nos connaissances, doit être le bienvenu. C'est une assurance de plus, pour notre science. Et d'ailleurs, les observations de Peary ne sont pas négligeables, tant s'en faut.

Ainsi, en quelques années, la question du pôle, dans l'un et l'autre sens du mot, s'est résolue. Bassin polaire, pôle, sont maintenant connus, grâce à l'énergie des explorateurs, grâce à l'esprit scientifique qui les animait. Et les tentatives antérieures n'étaient pas inutiles, car elles préparaient, par les erreurs mêmes et les échecs qui caractérisent un si grand nombre d'entre elles, le triomphe final et la découverte de la vérité.

---

1. Un autre Américain, Cook, ancien compagnon de de Gerlache et de Peary même, prétendit en même temps avoir foulé le pôle lui aussi. Certains savants le crurent tout d'abord, en dépit des objections faites à son récit. Cette affaire est aujourd'hui réglée. Non seulement les sociétés savantes ont prononcé leur arrêt défavorable à Cook; mais Cook lui-même a avoué n'avoir accompli qu'un voyage aux environs de l'archipel américain; on a prouvé aussi qu'il n'avait jamais atteint le sommet du Mt Mac Kinley (Alaska) comme il s'en était vanté. — Peary est né le 6 mai 1856 à Cresson Springs (Pennsylvanie); ses explorations grœnlandaises auraient suffi à l'immortaliser (cf. Cordier, *Revue Hebdomadaire*, 6 nov. 1909). En 1891-1892, 2e voyage au Grœnland, 1re grande exploration : atteint la baie de l'Indépendance; en 93-95 nouvelle expédition; en 1898-1902 découvre le cap le plus septentrional du monde, cap Morris Jesup par 83° 29'; en 1905-1907, hiverne à la Terre de Grant, va au nord jusqu'à 87° 6; enfin en 1908-1909 va au pôle. — Cf. Peary, la *Découverte du Pôle Nord*, 1 vol. ill. in-4°, Paris, Lafitte, 1911.

V

Ce n'est pas à dire que tout soit fait. Nansen lui-même n'a pas cessé d'indiquer des lacunes à combler, des rectifications à entreprendre, des hypothèses à vérifier. Il faudra multiplier les itinéraires, les sondages, les observations de toutes sortes. Au nord de la Sibérie, il est possible qu'on rencontre encore quelques terres[1]; les récentes découvertes de Sverdrup[2] dans l'archipel nord-américain prouvent qu'il y a encore de belles et fructueuses explorations à entreprendre. Mais, dans leurs traits essentiels, nous tenons désormais les régions circumpolaires. Le Pôle — comme le Sahara — a perdu son mystère; du moins il ne reste que le mystère qui environne partout la science à peine constituée[3].

Même pour ce qui est connu, bien des précisions devront être apportées. Si, au cours du dernier siècle, la cartographie des régions polaires s'est prodigieusement enrichie, par contre les levés topographiques sont rares. C'est en 1906, pour la première fois, qu'un travail de ce genre a été effectué à grande échelle, au nord du cercle polaire[4].

On sait déjà, à n'en pas douter, que si, dans notre hémisphère, les continents se prolongent fort loin vers le pôle, ils s'arrêtent au bord d'un bassin arctique, profond[5]. Même au nord de la Sibérie, où l'on n'admettait qu'une couche d'eau peu épaisse, Nansen a trouvé de grandes profondeurs. Le *Fram*

---

1. Hypothèse de Peary acceptée aussi par Nansen; tout au moins on rencontrerait des hauts-fonds.

2. En 1898-1902, Sverdrup ne parvint pas à vaincre la banquise, à pousser loin vers le pôle; mais il étudia avec soin le nord de l'archipel américain, à l'ouest de la Terre de Grinnell, et y découvrit plusieurs îles.

3. L'océanographie, par exemple, s'est constituée vraiment il y a quelques années à peine.

4. Déjà en 1898-1902, une expédition russo-suédoise avait mesuré au Spitzberg un arc de méridien. Le levé dont il s'agit est dû à la mission Isachsen, organisée par le Prince de Monaco; l'échelle de la carte est 1 : 25 000 (Nord-Ouest du Spitzberg).

5. Pour ce qui concerne nos connaissances à ce sujet (régions circumpolaires), cf. Nansen, *Scientific Results*. On trouvera des analyses, par Zimmermann, dans : *Annales de Géog.*, 15 janvier et 15 mai 1897, 15 mars 1904, et *Revue de Géographie*, 1907; par Hesselberg dans : *Revue générale des Sciences*, 15 janvier 1911.

descendit la sonde jusqu'à 3 850 mètres; au pôle même, Peary n'aurait pas rencontré le fond par 2 750 mètres. En revanche, les mers en bordure[1] sont peu profondes. Le bassin arctique prend ainsi figure de Méditerranée polaire.

Mer toujours glacée. Comment, sous cette carapace de glace, s'accomplit l'échange avec les Océans voisins? Comment la circulation océanique se poursuit-elle jusque dans les environs du pôle[2]? Entre deux couches d'eau froide, l'une superficielle et peu salée, l'autre profonde et salée, s'insinue une couche plus tiède et de salinité moyenne. L'eau froide de fond ne peut guère passer dans les Océans : des seuils sous-marins l'arrêtent. Mais le Gulf-Stream, plus superficiel, continue sa route au nord de la Nouvelle-Zemble, en se refroidissant peu à peu, tandis qu'en sens contraire, les eaux froides superficielles, constituées en partie par l'apport des fleuves sibériens[3], en partie par les eaux de fond du centre du bassin ramenées à la surface, se meuvent du détroit de Behring vers le Grœnland oriental. De sorte que la circulation polaire correspondrait à un mouvement en spirale descendante. Or, l'étude attentive du tracé de la dérive du *Fram* prouve que, souvent, courant et vent agissaient en sens contraire. Il en résulte une réhabilitation partielle des théories anciennes sur les causes générales des courants marins; les théories plus récentes attribuaient aux vents un rôle trop exclusif; en certains cas au moins, il faut reconnaître la prépondérance des différences de densité[4].

Il fallait toute la sagacité ingénieuse de Nansen pour savoir interroger ainsi la banquise. Il a confirmé d'ailleurs, mais en serrant de bien plus près la question, l'observation de Scoresby, à savoir que la glace se forme en mer. Sur la glace polaire, nous possédons maintenant de très nombreux documents. Formations, déformations, mouvements s'étudient et s'expliquent

---

1. Mer de Barentz, par exemple.

2. Nansen regrette de n'avoir eu ni instruments assez délicats, ni préparation suffisante pour les observations d'océanographie. Et pourtant quels merveilleux résultats il a obtenus!

3. Contrairement à l'hypothèse de Nordenskjöld, d'après laquelle ces eaux fluviales s'écouleraient vers l'est.

4. On saisit bien ici l'importance des études polaires pour la solution des problèmes de géographie générale.

chaque jour davantage. Nous la voyons mieux, ici coupée de crevasses, là hérissée de hummocks, accrue par les icebergs détachés des glaciers terrestres[1], nous savons que, selon les années, elle est plus ou moins « maniable » et s'étend plus ou moins loin vers le sud.

Cette extension nous importe. Les variations de la banquise étendent ou restreignent le domaine des aires anticycloniques du pôle, influent donc sur le climat de nos régions. Aux régions polaires correspond une série d'anticyclones[2] qui s'étalent de la Sibérie au Canada et d'où soufflent les vents arctiques. En été ces hautes pressions s'atténuent et le régime devient plus indécis, mais en hiver elles s'accroissent et les conditions semblent nettes. Ces anticyclones concordent avec des « pôles de froid » situés en Sibérie, au Canada, au pôle même. Ce dernier, il est vrai, se manifeste moins par des températures extraordinairement basses que par la constance prolongée des basses températures qui, de décembre à mars, oscillent autour de — 35° C.[3]. Et Nansen attribue ces rigueurs hivernales, en partie, à l'écoulement des fleuves sibériens dont les eaux froides maintiennent au-dessous d'elles la couche d'eaux plus tièdes. Ainsi on pourrait dire vraiment qu'il règne, au pôle, un froid sibérien. Dans l'une et l'autre région, où l'air est plutôt sec et l'évaporation faible, peu de pluies ou de neiges. Nansen évalue la chute annuelle à 0 m. 25 seulement, chiffre singulièrement voisin de celui qui caractérise les déserts tropicaux[4].

Vrais déserts, aussi, que ces régions circumpolaires! A cause du manteau de glace, épais de 3 mètres, qui recouvre des eaux relativement douces, nuisibles au développement des organismes marins; à cause de l'instabilité des crevasses d'eau libre où se développeraient des organismes végétaux, le bassin arctique est

1. La glaciologie a beaucoup profité des études polaires. Celles-ci éclairent d'un jour nouveau les recherches entreprises dans nos régions mêmes sur les glaciers quaternaires.

2. Zones de haute pression barométrique d'où les vents s'échappent vers les régions de moindre pression situées plus au sud.

3. On a relevé — 52° C. et + 4° C.; moyenne — 19° C. A Verkhoiansk on a — 51 et + 15 avec une moyenne de — 17. Au pôle même, en avril, Peary aurait observé seulement — 26° C. — Cf. aussi Passerat, La température des pôles, dans *Annales de Géog.*, 15 juillet 1904.

4. On sait que là les chutes annuelles ne dépassent pas 0 m. 20.

d'une pauvreté biologique qui contraste avec la richesse de ses abords. Il en doit être ainsi. Avec une pénétration qui « confine au génie [1] », Nansen a expliqué comment cette pauvreté même causait la richesse des régions plus méridionales. Les eaux stériles qui s'étendent au delà du 83° lat. N., sursaturées d'oxygène, accumulent les éléments nécessaire à la vie et lorsque, plus tard, glissant par-dessus la couche intermédiaire des eaux tièdes, elles rencontrent les eaux chaudes qui, à des latitudes inférieures, affleurent la surface (Gulf-Stram, Kouro-Sivo), alors se développe une vie prodigieuse. Ce sont les pêcheries de Terre-Neuve, des Lofoten, d'Islande, de Behring, du Japon. Les mers polaires, dit Nansen, apparaissent comme les « poumons » de l'Océan, comme les régénératrices de la vie maritime [2]. Ainsi ces espaces désolés, image du néant, sont des sources profondes de vie, servent la vie humaine elle-même, — un peu comme les déserts tropicaux, attirant les moussons, causent indirectement la luxuriance du Soudan, de l'Inde.

Il n'en fut pas toujours de même. Les fossiles découverts aux environs du bassin arctique permettent de supposer bien des variations géologiques et biologiques. Le pôle connut jadis un climat peut-être subtropical! Le problème général des causes de la période glaciaire survenue en Europe et en Amérique au début de l'époque quaternaire se pose au pôle comme dans nos pays [3]. Un jour viendra sans doute où ces questions recevront des réponses précises, où la « face de la terre » pourra être sûrement analysée, de l'équateur au pôle [4].

Par la connaissance plus approfondie des régions circumpolaires nous pourrons aborder ou reprendre, avec plus de chances de succès, l'étude des lois générales du globe.

---

1. Expression très juste de Zimmermann, *Annales de Géog.*, 15 mars 1904, p. 112.

2. En ce qui concerne la théorie de la bipolarité, cf. *Revue pédagogique*, 15 avril 1909, art. cité. — Voir aussi la théorie de Lowthian Green : au bassin arctique correspond bien le continent antarctique.

3. Nansen a essayé de donner une explication de ces changements, elle n'est que provisoire. Lui-même a recueilli au cap Flora (Terre François-Joseph) des roches secondaires et des basaltes.

4. Nous n'avons prétendu donner ici que quelques indications capables de prouver l'intérêt des études polaires.

Comme nous avons essayé de le montrer, ces questions se posèrent à une époque relativement récente. Il a fallu même que l'imagination, qu'une hâtive interprétation de faits mal observés, peu critiqués, excitât la curiosité scientifique, pour qu'on se mît en quête, résolument, de recherches précises, rigoureuses, coordonnées. Grâce aux progrès des méthodes, au perfectionnement des instruments scientifiques, grâce aussi au courage et à l'intelligence des explorateurs, en quelques années, le secret du pôle a été dévoilé; le pôle mathématique lui-même a été atteint. Nous ne pouvons plus sentir la hantise d'un inconnu mystérieux. Désormais il en est des questions polaires comme de toutes celles qui intéressent la connaissance scientifique du globe, elles sont acquises au domaine du savoir humain, elles apportent leur large contribution à la recherche incessante de la vérité. De ce que nous savons déjà, il apparaît que bien des illusions s'évanouissent, bien des rêves enchanteurs cessent. Mais la réalité est-elle moins prenante? Ces régions arctiques les plus voisines du pôle, ces solitudes affreuses, lointaines, défendues par des obstacles redoutables, fermées à la vie, elles ont, dans la vie générale, une place nécessaire; image de mort, elles contribuent à causer, à expliquer la vie. Grâce à leur découverte, on comprend mieux l'harmonie grandiose qui donne à la vie physique du globe, à la biologie terrestre sa vigueur et sa beauté. A force de comprendre, on se prend à admirer.

ELICIO COLIN.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Certificat d'aptitude a l'enseignement des enfants arriérés. Session de 1911. — La seconde session de l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés a été ouverte le 30 septembre 1911. Nous donnons ci-après le texte de la composition écrite ainsi que les sujets de leçons traités à l'examen oral.

Epreuve écrite : La leçon de choses. — Sa place dans l'éducation des arriérés; ses principes, ses méthodes.

Epreuves orales : 1. Classification des enfants arriérés. — Rôle du médecin. — Rapports du médecin et de l'instituteur.

2. Dans une classe unique de perfectionnement annexée à une école publique, on réunit forcément des enfants diversement développés. Comment organiseriez-vous l'enseignement pour obvier le plus possible à cet inconvénient?

3. Par quels procédés peut-on développer les sentiments affectifs chez les anormaux?

4. Quelles sont les professions vers lesquelles il conviendrait de diriger autant que possible les élèves anormaux que vous avez vus?

5. Comment convient-il de procéder pour corriger les attitudes défectueuses de certains anormaux? Par quels moyens entreprendrez-vous la correction des enfants affligés de tics?

6. Mécanisme de la phonation. Que savez-vous de la correction du bégaiement et des autres vices de la parole?

7. Comment organiseriez-vous le musée scolaire d'une classe de perfectionnement? Quels sont les objets que vous choisiriez tout d'abord?

8. Adaptation du calcul mental aux classes d'arriérés.

9. Enseignement du chant dans les classes d'arriérés.

10. Quelles sont les parties du système métrique qui peuvent être enseignées dans une classe de perfectionnement, et comment?

11. Organisation et surveillance des jeux scolaires pour une classe d'arriérés.

INSTITUTION DE CLASSES D'ARRIÉRÉS A REIMS [1]. — ... Il me paraît intéressant de signaler à l'attention du Conseil général une œuvre entreprise au cours de la présente année scolaire dans les écoles publiques de Reims : des classes spécialement destinées aux enfants arriérés ont été créées dans plusieurs écoles de Reims, notamment dans des écoles de filles.

Pour donner une idée de l'organisation de ces classes, je ne crois pouvoir mieux faire que de reproduire des extraits du rapport que j'ai adressé à M. le Ministre sur cette innovation.

« On admet généralement, aujourd'hui, que les arriérés ne peuvent être conservés dans les classes ordinaires et soumis au régime scolaire commun, sans dommage pour les autres élèves et sans inconvénients pour eux-mêmes et pour les maîtres. Sans doute, il importe de ne pas isoler totalement ces enfants et de ne point les marquer d'une sorte de tare dont ils se trouveraient humiliés. Mais, avec quelques précautions, on peut les grouper à part, établir à leur usage un programme qui soit en rapport avec leurs aptitudes et leurs besoins et adopter pour eux des procédés d'enseignement spéciaux. On doit, surtout, utiliser le goût, souvent très vif, qu'ils manifestent pour l'activité physique et le mouvement, pour les travaux pratiques, et en tirer tout le profit possible au point de vue de leur instruction, de leur éducation et de leur préparation à la vie. »

Tels sont les principes qui nous ont guidés dans la création des classes d'arriérés. Voici maintenant comment le projet fut réalisé :

Les directrices d'écoles de filles établirent, dans leurs écoles respectives, la liste des élèves de neuf à douze ans, qui, sans être des anormales au sens médical du mot (les anormales sont d'ailleurs en nombre infime en ce département de la Marne où les alcooliques sont rares), pouvaient être regardées comme notoirement arriérées et incapables d'arriver au certificat d'études primaires. La proportion moyenne par rapport à l'effectif total fut d'environ 15 p. 100, soit 45 à 50 par école.

Les autres élèves furent réparties en autant de classes qu'il existe, dans chaque école, de maîtresses moins une.

La salle de classe rendue disponible et réservée au cours spécial, fut choisie, autant que possible, vaste, claire, parfaitement propre, décorée avec goût et simplicité, et de préférence, à proximité de la cuisine et de la cantine.

Elle fut dénommée « classe d'enseignement ménager ». Cette appellation semble — pour les filles — bien préférable à celle de « classe d'arriérées » ou de « perfectionnement » dont l'amour-propre des enfants aurait souffert. Au surplus, le choix de ce titre était

1. Extrait du rapport présenté au Conseil général par M. l'Inspecteur d'Académie de la Marne.

amplement justifié par la très large place réservée aux leçons et exercices pratiques d'économie domestique.

A la tête des classes ainsi établies, nous nous sommes efforcés de placer des institutrices particulièrement calmes et patientes, à la fois douces et très fermes, douées de l'autorité morale nécessaire pour agir sur certains caractères difficiles, enfin ayant le goût et l'habitude des travaux ménagers.

Il me serait difficile d'exposer en détail le programme suivi : il vaut surtout par l'esprit dans lequel il est appliqué.

Les leçons, toujours données sous forme de causeries, et les devoirs d'application sont en rapport étroit et permanent avec la réalité, avec la vie, telle qu'elle apparaît aux fillettes, avec les exercices ménagers auxquels elles ont elles-mêmes procédé ou qu'elles ont vu pratiquer. Elles reçoivent ainsi des notions historiques, géographiques, scientifiques, sans presque s'en rendre compte.

L'œuvre entreprise est maintenant en bonne voie : les cours qui fonctionnent dans huit écoles de filles et une de garçons donnent des résultats fort encourageants ; à la rentrée prochaine, d'autres écoles vont suivre l'impulsion donnée.

Les exercices d'observation[1]. — ... Qu'il est difficile d'amener certains maîtres à sortir des livres et à regarder avec leurs élèves, non plus seulement les mots, mais les choses et les êtres.

« Nous sommes tout contraints et amoncelés en nous, disait Montaigne, et avons la vue raccourcie à la longueur de notre nez. » Si notre vue s'est étendue, notre horizon, peut-on dire, est borné par le livre.

J'invite une nouvelle fois, et de façon pressante, les maîtres encore attardés dans les études livresques à lire et à méditer les directions pédagogiques de 1909, de 1910, concernant l'enseignement du français. Ils verront que les ressources ne manquent pas aux maîtres ingénieux pour l'exercice d'observation au cours élémentaire ou au cours préparatoire. Les objets les plus simples, les phénomènes les plus communs, les êtres les plus vulgaires, voilà ce qu'il faut présenter : un rabot, une scie, un papillon, un lézard, la pluie, le vent, les pierres, etc. Qu'importe que nos enfants s'orientent en Chine, dans l'Inde, chez les Mérovingiens ou les Capétiens, s'ils se perdent sur les routes de leur région. Qu'importe qu'ils sachent ce que c'est que calcaire, sable ou argile, s'ils n'ont pas vu le calcaire, le sable ou l'argile de leur village. Des enfants définissent la vallée et ne savent pas que c'est justement dans une vallée qu'ils habitent.

Rendons justice à la grande majorité des maîtres. Ils évitent de tomber dans ce travers. L'exercice d'observation dans leur classe est fructueux parce qu'il est animé, parce qu'il met en action tous les

1. Bulletin départemental du Jura.

sens qui deviennent plus attentifs et plus aigus, parce qu'enfin le vocabulaire des élèves s'enrichit à chaque séance en même temps que s'accroît leur faculté d'élocution. Le texte élaboré par ce travail en commun sert, à un autre moment de l'horaire, à une étude sommaire de grammaire et d'orthographe.

Enseignement du dessin. — Voici comment M. l'Inspecteur d'Académie de la Meuse apprécie, dans son rapport annuel, les premiers résultats obtenus par les nouvelles méthodes d'enseignement du dessin :

« ... Jusqu'à ce jour, il est permis de considérer comme satisfaisants les résultats obtenus. Il ne faut d'ailleurs les apprécier ni d'après les travaux des enfants qui ont des dispositions spéciales pour le dessin, ni d'après les productions très médiocres de ceux qui ont des aptitudes toutes différentes. Ce que l'on peut constater, c'est que les *études d'après nature* intéressent beaucoup les enfants, parce qu'elles sont d'ailleurs un auxiliaire précieux des leçons de sciences. Les avis sont partagés en ce qui concerne les *compositions décoratives* et les *devoirs illustrés* ou les *dessins libres*. Les uns estiment que les compositions décoratives exigeant avant tout du goût, il est difficile d'obtenir des travaux de quelque valeur avant d'avoir développé le goût des enfants à l'aide de directions suivies et d'exercices répétés; d'autres pensent que les enfants, surtout les filles, sont capables de réussir presque spontanément dans ce genre. Quant aux devoirs illustrés et aux dessins libres, qui demandent plus d'imagination et de fantaisie que d'observation précise, ils plaisent incontestablement aux enfants, mais ils sont moins goûtés des maîtres. Ceux-ci sont à peu près unanimes à reconnaître que ces essais n'ont pas donné, sauf de rares exceptions, de résultats bien appréciables. A côté de travaux intéressants, mais en petit nombre, on rencontre trop souvent des dessins informes et des coloriages criards, plus propres à détruire le goût qu'à le former. Il faut ajouter qu'il n'est pas toujours facile de faire continuer ou terminer des dessins à la maison, où les enfants sont souvent occupés par leurs parents et ont aussi des leçons à étudier. Il importe donc de faire un choix judicieux de sujets à proposer, et d'établir, pour chaque cours, une liste d'exercices gradués pouvant être exécutés en classe.

« D'après le témoignage des maîtres, les élèves montrent plus de goût pour le nouvel enseignement que pour l'ancien; ils ne se lassent pas de dessiner et emploient leurs loisirs à faire du dessin libre. La méthode géométrique donnait des résultats si faibles, surtout dans les écoles de filles, qu'on peut se féliciter de ce premier résultat. Il apparaît cependant aussi qu'une élite surtout profitera de la réforme. Les dons naturels sont encore, dans tout ce qui touche à l'art, le principal élément du succès; mais il faut avouer que la nouvelle méthode favorise l'éclosion de jeunes talents que les procédés géomé-

triques ne pouvaient guère séduire. Actuellement, le principal obstacle à l'application des nouveaux programmes, c'est que le personnel enseignant a été formé par une autre méthode; dans quelques années seulement, ils seront bien interprétés; les écoles normales auront formé des professeurs pour toutes les sortes de clases; les meilleurs des maîtres actuels se seront perfectionnés et auront gagné à la réforme leurs collègues moins convaincus de son efficacité : alors les résultats s'affirmeront. »

Le Congrès national de l'apprentissage. — Les membres du Congrès ont adopté le vœu suivant :

« Le Congrès national de l'apprentissage, organisé par l'Association française pour le développement de l'enseignement technique, réuni à Roubaix,

« Considérant les dommages incalculables qui résultent de l'insuffisance des efforts faits jusqu'à ce jour pour assurer l'éducation professionnelle des adolescents et fournir à l'industrie nationale les éléments de production méthodiquement instruits qui leur font défaut,

« Appelle l'attention du pays sur la nécessité de se mettre à l'œuvre avec énergie et persévérance pour remédier à cette cause d'infériorité de nos commerçants et industriels vis-à-vis de leurs concurrents étrangers.

« Quant aux moyens à employer, le Congrès préconise, sans s'arrêter aux détails, les mesures suivantes :

« 1° L'application, pendant les trois dernières années de scolarité obligatoire, des pratiques de travail manuel prévues par la loi de 1882 sur l'enseignement primaire, en faisant appel, partout où cela sera possible, au concours d'éducateurs professionnels, concuremment avec le personnel enseignant dont la préparation dans les écoles normales devra être orientée dans ce sens;

« 2° L'obligation pour les jeunes gens de fréquenter, pendant quatre années, sauf justification de connaissances professionnelles suffisantes, les cours d'apprentissage qui seront institués de manière à ne pas troubler outre mesure l'organisation de l'atelier ou de l'usine; l'obligation pour les chefs d'entreprise de leur faciliter cette fréquentation;

« 3° La reconnaissance des institutions dues à l'initiative privée qui justifieront avoir rempli toutes les conditions requises pour satisfaire aux exigences de l'apprentissage avec possibilité de les encourager par des subventions; la mise à la charge de l'État et des communes des frais de création, d'aménagement et d'entretien des locaux servant aux cours professionnels, les dépenses de fonctionnement étant réparties par moitié entre les chefs d'entreprise, d'une part, et l'État et les communes, d'autre part;

« 4° La confection des programmes, la direction et la surveillance

des cours professionnels seront confiées à des Comités locaux d'apprentissage dont feront partie les délégués des Chambres de commerce, les représentants élus des patrons et des ouvriers, concurremment avec les représentants de l'État et des communes, dans des proportions telles que l'élément professionnel y occupe une place prépondérante;

« 5° La fixation des obligations réciproques imposées aux chefs d'entreprise et aux apprentis, de manière à donner à chacun d'eux la garantie que l'apprentissage ne leur sera pas dommageable et qu'un contrat (moral s'il ne peut être obligatoirement écrit) les liera les uns avec les autres pendant sa durée.

« Le Congrès insiste énergiquement pour que les pouvoirs publics fassent disparaître de nos lois, et en particulier de la loi de 1900, toute disposition de nature à nuire à l'apprentissage et établissent à bref délai — il y a urgence — un régime d'éducation professionnelle qui s'inspirera de ces principes. »

Le devoir militaire. — Le colonel Lavisse, commandant le 54e d'infanterie à Compiègne, a fait paraître la décision suivante :

« Jeunes soldats incorporés au 54e, soyez les bienvenus parmi nous! Entrez à la caserne sans crainte, sans appréhension d'aucune sorte; vous y recevrez bon accueil, et chacun mettra de la complaisance à vous initier à votre nouvelle vie. Vous trouverez au régiment de bons camarades et de bons amis; vous y trouverez aussi des chefs qui s'intéresseront à vous, qui vous donneront tout le bien-être possible avec les moyens dont ils disposent, et qui vous traiteront avec bienveillance et avec justice.

« Mais de votre côté, jeunes gens, n'oubliez pas que la caserne est une école militaire, une école d'énergie et de virilité où l'on doit faire de vous des soldats courageux, loyaux, disciplinés, braves, agiles, robustes, énergiques, résistants à la fatigue et aux intempéries, bons marcheurs et bons tireurs.

« Toutes ces qualités, on ne les acquiert pas sans efforts ni sans peine; nous aurons soin de vous, mais nous ne vous dorloterons pas comme des filles ; vous aurez froid, vous aurez chaud, vous serez mouillés, vous sentirez le poids du havresac sur les épaules, vous aurez des ampoules aux pieds et les jambes lasses; ça ne fait rien, tout cela se passera; à vingt ans, une bonne nuit répare tout. Il ne vous en restera qu'un sentiment de force et de confiance en vous, qui grandira chaque jour.

« Haut les cœurs, mes amis! Vous avez un grand devoir à accomplir : assurer l'honneur, la grandeur et l'indépendance de notre pays contre une attaque toujours à redouter; voilà la raison d'être de l'armée ; voilà pourquoi vous êtes soldats ; vous le savez déjà d'ailleurs.

« Aussi vous ne faillirez pas à la tâche, j'en suis sûr. Vous supporterez avec bonne humeur les petits ennuis de la vie en commun et la

fatigue du métier militaire; dès demain vous vous mettrez gaiement à la besogne; vos chefs vous soutiendront et vous donneront l'exemple. »

Ces instructions seront lues et utilement commentées aux jeunes gens qui doivent accomplir dans un avenir prochain leur service militaire.

Souscription au profit des familles des victimes de la catastrophe de Toulon. — M. Steeg, ministre de l'Instruction publique, a adressé aux recteurs la lettre suivante :

« Divers chefs d'établissements universitaires m'ont demandé de les autoriser à ouvrir une souscription en faveur des familles éprouvées par la catastrophe de Toulon.

« Je ne puis qu'approuver le sentiment qui a dicté cette démarche.

« Le ministre de l'Instruction publique en se rendant aux funérailles des victimes n'a pas seulement voulu rendre à nos morts un personnel hommage. Il a tenu à associer expressément l'Université et la jeunesse de France au deuil qui frappe la marine.

« Entre l'œuvre de défense du pays et nos institutions d'éducation nationale la solidarité est étroite, indestructible. Elle ne saurait s'affirmer d'une façon plus réconfortante que sous la forme d'une aide efficace et fraternelle, cordialement apportée par nos écoliers à ceux qui souffrent aujourd'hui pour la patrie, dans leurs affections les plus chères.

« Je serai donc particulièrement heureux, Monsieur le recteur, de vous voir autoriser les initiatives qui sous cette inspiration pourraient se produire dans votre Académie. »

Fondation d'une bourse Joubert. — Désireux de rendre hommage au savant et à l'homme de bien que fut M Joubert, l'Union des physiciens, avec le concours de la Société de Physique, de la Société internationale des Électriciens, de l'Institut Pasteur, a ouvert une souscription publique. Le produit doit en être affecté à la fondation d'une bourse d'études qui portera le nom du maître regretté.

Les membres de l'Enseignement secondaire, que Joubert a grandement honoré, où s'est écoulée toute sa vie universitaire, où son souvenir éveille tant de sentiments de gratitude et de respect, voudront sans doute s'associer nombreux à une œuvre qui est bonne à tous égards.

Les cotisations peuvent être envoyées ou remises à M. A. Gauthier-Villars, 55, quai des Grands-Augustins, à Paris.

Conférences de l'École des hautes études sociales. — L'école des Hautes Etudes sociales organise sous la présidence de M. Croiset, doyen de la Faculté des lettres, les jeudis à cinq heures et demie, à

partir du 9 novembre, une série de conférences, suivies de discussions, sur « La méthode positive dans l'enseignement secondaire et primaire ». En voici le programme et l'horaire :

1. Les sciences de la nature.	9 nov.	L. Brucker, professeur au lycée de Versailles.
2. Discussion.	16 nov.	
3. Les sciences humaines et l'histoire.	23 nov.	H. Bourgin, professeur au lycée Voltaire.
4. Discussion.	30 nov.	
5. La philosophie.	7 déc.	L. Bianconi, professeur au lycée d'Amiens.
6. Discussion.	14 déc.	
7. La morale.	21 déc.	N. Berthonneau, inspecteur de l'enseignement primaire.
8. Discussion.	4 janv.	
9. La grammaire.	11 janv.	F. Brunot, professeur à la Faculté des lettres de Paris.
10. Discussion.	18 janv.	
11. Les langues étrangères. .	25 janv.	G. Delobel, professeur au lycée Voltaire.
12. Discussion.	1er févr.	
13. La littérature	8 févr.	G. Rudler, professeur au lycée Louis-le-Grand.
14. Discussion.	15 févr.	
15. L'enseignement scientifique	22 févr.	E. Weill, professeur au collège Rollin.
16. Discussion.	29 févr.	
17. L'humanisme positif . . .	7 mars	A. Darlu, inspecteur général de l'Instruction publique.
18. Discussion.	21 mars	

Nos lecteurs et lectrices, membres de l'enseignement public, sont priés d'entendre ces conférences et de prendre part aux discussions. Il leur sera distribué gracieusement au Secrétariat de l'École, 16, rue de la Sorbonne, une carte d'entrée sur justification de leur qualité.

❦

Collège de Tananarive. Postes vacants. — Trois postes de professeurs (lettres, anglais, histoire et géographie), et un poste de maître-répétiteur sont actuellement vacants au collège de Tananarive. La licence est exigée pour les professeurs, le baccalauréat pour le maître-répétiteur.

Les candidats doivent adresser leur demande à M. le Gouverneur général de Madagascar et dépendances, à Tananarive.

Les traitements sont les suivants :

Professeurs licenciés : 5e classe, 6 000 francs ; 4e classe, 6 500 ; 3e classe, 7 000 ; 2e classe, 8 000 ; 1re classe, 9 000. — Maître-répétiteur : 4e classe, 2 400 francs ; 3e classe, 2 800 ; 2e classe, 3 200 ; 1re classe, 3 600.

Les professeurs débutent dans la 5e classe, le maître-répétiteur dans la 4e ; en outre de son traitement, le répétiteur est logé et nourri.

Les promotions de classe sont accordées au choix après un minimum d'ancienneté de deux ans, dont dix-huit mois de services effectifs. Les fonctionnaires appartenant aux cadres métropolitains, peuvent conserver, sur leur demande, leurs droits à l'avancement et à la

retraite dans la Métropole ; cet avancement est indépendant de celui qu'ils peuvent obtenir dans la colonie.

Le traitement d'Europe est égal à la moitié du traitement colonial.

Des congés administratifs de six mois (durée du voyage non comprise), à solde d'Europe, sont accordés après trois ans de séjour dans la colonie.

Exposition internationale, Sofia 1912. — L'Exposition Internationale de Sofia s'ouvrira le 1-14 juin 1912 pour clôturer le 16-31 septembre.

Placée sous la présidence d'honneur du ministre royal du Commerce et de l'Agriculture, cette exposition embrassera les produits de l'industrie, du commerce, de l'agriculture, des arts, de l'enseignement, de l'hygiène, de l'alimentation et des sports.

Les intéressés sont priés de s'adresser pour tous renseignements, au Comité organisateur de l'Exposition Internationale, nº 5, Place Alexandre I, à Sofia.

Acte de dévouement. — M. le Recteur de l'Académie d'Aix a signalé à M. le Ministre le dévouement de quatre élèves de l'École Normale d'Avignon qui ont participé au sauvetage d'une jeune fille dans un incendie.

Ces jeunes gens, en particulier le jeune Sicard, ont fait preuve de courage et ils ont reçu des félicitations de M. le Ministre de l'Instruction publique.

Revue de la Presse.

Journal des Débats, 24 juillet. — M. Wolff, *les Jardins d'Enfants.* — Historique des jardins d'enfants, exposé de l'objet et de la méthode de ces écoles destinées au premier âge; tout cela, assez connu, ne serait pas d'un intérêt très vif, si l'on ne voyait que l'auteur a fait son article pour amener le vœu qui le termine et que voici : « Comme le demande éloquemment le docteur Labbé, qu'une large place soit faite dans le Paris nouveau à ces jardins d'enfants qui prépareront des générations fortes, saines et joyeuses ».

Le Petit Parisien, 22 août. — J. Frollo, *Un Grand Maître d'école.* — D'après le livre que M. Maurice Bloch a publié sous le titre de *Trois Éducateurs alsaciens*, Jean Frollo rappelle le souvenir de Wilm, dont l'*Essai sur l'éducation du peuple*, paru en 1843, contient quantité d'idées, très neuves à cette époque, et qui depuis ont passé dans la pratique. Wilm en effet a été un précurseur dont il convient de garder la mémoire.

Revue du Mois, 10 septembre. — J. Malbranque, l'*Enseignement en Afrique occidentale française.* — Analyse intéressante d'une circulaire de M. Ponty, gouverneur général de l'Afrique occidentale française, qui fait connaître les résultats obtenus par le service de l'enseignement, au cours de l'année 1909. Ces résultats ont de quoi satisfaire : 10 000 jeunes gens étudient notre langue, dans les écoles. Ce chiffre est en progression de deux mille unités sur 1908.

Revue internationale de l'Enseignement, 15 septembre. — H. Schœn, *Un Nouvel Institut pour étrangers à Berlin.* — Ce nouvel Institut se propose de faire pour l'Allemagne ce que l'*Alliance française* fait en France, ce que fait l'Angleterre avec ses nombreux *Cours de langues vivantes*, très bien organisés. M. Schœn estime que, pour les jeunes Français étudiant en Allemagne, cette entreprise pourra être très avantageuse, « soit comme *initiation* à leurs travaux, soit comme *conclusion* de leurs études universitaires proprement dites ».

Revue philosophique, octobre. — L. Cellérier, *Méthode de la Science pédagogique.* — Dans ces pages, M. Cellérier expose la nécessité d'une méthode systématique dans l'étude de la science pédagogique, montre combien elle fait défaut à l'heure présente, signale les services qu'elle pourrait rendre et trace les grandes lignes suivant lesquelles elle pourrait être constituée. Il ne croit pas, d'ailleurs, que cette méthode, telle qu'il la conçoit et l'expose, soit définitive. Mais, dit-il en terminant, « il était utile, tout au moins, d'attirer l'attention sur les lacunes et sur les besoins d'une des sciences les plus importantes pour l'avenir de l'humanité ».

Mercure de France, 12 octobre. — A. Schinz, *les Universités des États-Unis d'Amérique.* — Copieuse étude, que son étendue ne nous permet pas d'analyser, mais dont il est intéressant d'indiquer la conclusion. M. Schinz, après avoir montré que les Universités américaines l'emportent sur les Universités d'Europe par leur organisation, leur outillage et leurs ressources, fait la réflexion que voici : « La science en est arrivée à ce point de systématisation où l'organisation du travail est presque tout; l'homme n'a plus besoin de l'instinct *divin* pour *deviner*, dans quelques phénomènes épars, une grande loi, il n'*arrache* plus ses secrets à la nature, la nature les lui *livre*; la science est presque devenue affaire de commis de bureau ». Et cela dit, il conclut que l'Amérique finira par battre l'Europe sur le terrain scientifique, « non pas, dit-il, par la supériorité intellectuelle de ses savants, mais grâce à l'expérience que ceux-ci acquièrent tous les jours dans l'organisation de grandes expériences scientifiques, et aux ressources plus considérables mises à la disposition des intéressés ».

Revue du Mois, 10 octobre, — G. Renard, *Pour achever la protection de l'enfance ouvrière.* — Supposant connues les lois qui ont été édictées dans les divers pays pour « sauver du travail excessif ou dangereux les générations montantes de la classe laborieuse », M. Georges Renard examine ce qui est désirable ou déjà projeté en vue d'améliorer et de compléter cette législation. Son attention se porte sur quatre points principaux, entre lesquels il insiste surtout sur l'unification internationale des mesures protectrices qui sont en vigueur dans les différents États. Il est certain que, cette unification obtenue, on verrait les fabricants de tous les pays contraints de renoncer à leur objection favorite, « qui consiste à se proclamer d'avance ruinés par la concurrence étrangère et par leur trop d'humanité ».

Revue politique et parlementaire, 10 octobre. — E. Garçon, *Quelques observations sur le projet de loi relatif aux Tribunaux*

d'Enfants. — L'auteur de cet article se déclare partisan en principe du projet de loi sur les Tribunaux d'Enfants ; mais il en fait, au point de vue juridique, une critique serrée, qui doit être examinée de près, en raison de la qualité de l'auteur, professeur à la Faculté de Droit de Paris.

Revue de Paris, 15 octobre. — E. Lavisse, *Souvenirs.* — M. Lavisse écrit ses *Souvenirs* parce que, dit-il, « les vieilles gens aiment à conter leurs vieilles histoires ». Il faut nous en féliciter. On est assuré que la saveur ne manquera pas à ces récits et, dès les premières pages, nous trouvons un croquis bien amusant des écoles que M. Lavisse fréquenta en son enfance, des écoliers et des maîtres qu'il y connut.

M. P.

Bibliographie.

Hygiène oculaire et Inspection des écoles, par H. Truc et P. Chavernac. 3e édition, revue et augmentée, avec 33 figures, Paris, A. Maloine, éditeur, 25-27, rue de l'École-de-Médecine.

L'hygiène des écoles et des écoliers préoccupe à bon droit les maîtres et les familles. Il ne suffit pas que des dispositions administratives aient été édictées en vue de la salubrité des locaux et du mobilier scolaires, que des règles précises fixent les précautions et les mesures à prendre en cas d'épidémie. Ne pourrait-on exercer un contrôle efficace sur la santé générale des enfants, essayer de guérir, prévenir tout au moins, les troubles de certains organes particuliers? Informée de l'intérêt d'organisations dont on se félicite en Belgique, en Allemagne, en Angleterre, aux États-Unis, et dans bien d'autres pays, éclairée par la constatation des services que rendirent en France des institutions locales dues à l'initiative des communes ou des départements, l'opinion publique réclame la création et le fonctionnement régulier sur tout le territoire français d'une inspection générale obligatoire de l'hygiène scolaire, ou d'inspections spéciales, également obligatoires. Et la réponse ne saurait tarder : une loi déposée devant le Parlement semble devoir être prochainement votée. « Il est d'ailleurs probable que les écoles et les écoliers seront dotés d'une inspection médicale générale et que des certificats sanitaires, au début de la scolarité, seront exigés pour les yeux, les oreilles, le nez, les dents, etc., comme pour la santé générale et la vaccine. Des médecins scolaires seront enfin institués et se feront assister, quand il sera besoin, par des spécialistes. »

Parmi les inspections spéciales, la plus importante est, je crois, l'inspection oculaire : la vue est un des sens qui nous sont le plus utiles et l'école est accusée d'altérer ou de déformer la vision.

Après la lecture du livre de MM. Truc et Chavernac aucune hésitation n'est permise sur la possibilité de réaliser, et rapidement, une organisation satisfaisante de cette inspection oculaire.

C'est qu'il y a dans ce livre, mieux que la science et le talent de deux maîtres très avertis et d'une incontestable autorité, mieux encore que la foi de deux apôtres, sûrs de propager la bonne parole : il est le fruit d'une expérience de vingt-six années, expérience pour-

suivie avec un zèle qui ne négligea aucun élément de succès, avec un amour qui sut trouver du prix même à la solution des petites difficultés pratiques, à la mise au point de détails en apparence fort secondaires.

Cette impression se dégage de l'élégante netteté d'une conclusion qui trace un vivant programme.

Urbaine ou rurale, l'inspection oculaire et visuelle sera exercée, suivant les centres, par des oculistes, par des médecins généraux inspecteurs, par des instituteurs, la tâche de chacun étant subordonnée à ses capacités et à ses aptitudes. Cette inspection comprendra : « l'examen de l'école, c'est-à-dire des bâtiments et de l'éclairage naturel ou artificiel, du mobilier, du matériel, des méthodes et des programmes ; l'étude des écoliers au point de vue oculaire et conseils thérapeutiques ou professionnels; le budget correspondant et les rapports administratifs ».

Mais ce résumé de l'activité de l'inspecteur des yeux a été méthodiquement amené par un clair exposé de toutes les données du problème, de toutes les notions qu'il convient d'y rattacher.

L'œil et la vision de l'écolier, l'organisation visuelle normale de l'école, l'application au milieu scolaire, en France et à l'étranger, des principes d'hygiène oculaire, forment la matière de lumineux chapitres dont les enseignements sont aussi profitables au pédagogue qu'au médecin. Une bibliographie détaillée et soigneusement mise à jour permettra du reste à l'un et à l'autre des recherches plus approfondies sur le point qui aura sollicité leur curiosité.

Et c'est toujours pour le lecteur un bienfaisant contact avec les réalités. Voici, je suppose, de précieuses indications sur les types de tables destinées aux différentes tailles, sur la disposition typographique des livres, sur l'éclairage des salles de classe, sur le pourcentage des vues diverses chez les élèves de tel ou tel âge : nous savons de quelles tables, de quels livres, de quels locaux scolaires, de quels écoliers on nous parle. Des échantillons de circulaires, de fiches, nous sont soumis : j'en voudrais marquer l'intérêt pratique en mentionnant, par exemple, une liste de professions ordinaires, masculines et féminines, classées d'après leurs exigences visuelles et l'acuité minima de chaque œil.

Solide et instructif, le livre de MM. Truc et Chavernac m'apparaît encore, par ses qualités de sincérité, de simplicité et d'ordre, par une exacte adaptation de la forme au sujet, comme un modèle du genre.

A. G.

Lectures scientifiques sur la physique, par Henri Coupin. 1 vol. in-18 de 368 pages. Paris, librairie Armand Colin, 5, rue de Mézières.

« La physique, écrit l'auteur, est aujourd'hui une science tellement étendue que les traités classiques ont à peine la place de contenir les

notions les plus essentielles au point de vue expérimental et au point de vue mathématique. Il en résulte une certaine sécheresse qui aurait besoin d'être tempérée par des « lectures » variées et intéressantes. Celles-ci ne pouvant pas prendre place dans les traités didactiques, j'en ai rassemblé quelques-unes dans le présent ouvrage qui, de la sorte, en sera le complément. »

M. Coupin a en effet rattaché aux chapitres qui forment les divisions habituelles de nos livres classiques de physique un certain nombre de pages empruntées à des savants ou à des écrivains dont l'autorité en la matière traitée ne saurait être contestée. C'est ainsi qu'un exposé de sa loi présenté par Mariotte en 1717 dans un discours sur la nature de l'air est inséré entre un extrait d'une conférence de Yung sur le scaphandre dans les explorations sous-marines (Genève, 1886) et un emprunt à un article de la *Revue générale des Sciences* (mars 1910) où le commandant Paul Renard étudie les trois sortes de travail mécanique en aviation et le triple rôle de la résistance de l'air. C'est ainsi qu'à un entretien de J.-B. Dumas sur la liquéfaction des gaz par Faraday, succède une leçon de G. Claude sur la conservation de l'air liquide.

Aussi bien l'auteur s'est rendu compte de l'intérêt des questions actuelles. Qu'il s'agisse des découvertes récentes (qu'elles conduisent, ou non, à des applications pratiques), qu'il s'agisse des théories audacieuses sur la constitution de la matière ou sur le mécanisme de l'Univers qui nous sont venues d'Angleterre, la curiosité publique se passionne pour l'ardente recherche, à laquelle nous assistons, d'un peu plus de lumière et de vérité scientifique.

Une large place a donc été faite aux faits nouveaux, aux inventions récentes. Je cite des titres de lectures : la découverte de la photographie en couleurs (Lippmann); la science et l'industrie du froid (d'Arsonval); les rayons du radium (P. Curie); le four électrique (Ch. Eug. Guye); la télégraphie sans fil (Ed. Branly); une usine de cent mille chevaux (Daniel Berthelot).

Et l'accueil ne fut pas moins hospitalier aux idées modernes, aux interprétations et aux systèmes du jour. Des conférences de ces toutes dernières années ont fourni le texte d'études — par endroits, peut-être, un peu ardues — : de Sir J.-J. Thomson sur la matière, l'énergie et l'éther; de Gustave Le Bon sur la naissance et l'évanouissement de la matière; de Henri Poincaré sur la mécanique nouvelle et les électrons.

Cette connaissance d'un esprit public qui se généralise, d'un besoin chaque jour plus répandu d'apprendre comment s'organise le progrès, assurera le succès d'un livre qui vient à son heure et qui ne doit pas moins contribuer qu'un enseignement régulier à l'éducation scientifique du lecteur.

A. G.

La Géologie et ses phénomènes. 12 conférences par G. Eisenmenger. 1 vol. in-8 écu. Paris, Pierre Roger et Cie, éditeurs, 54, rue Jacob.

Une collection éditée par la librairie Roger a déjà publié des livres de physique, de chimie, de botanique, de mécanique, chacune de ces sciences étant étudiée d'un point de vue particulier que marque le commun sous-titre : rôle dans la vie quotidienne. La même idée directrice s'appliquait mal à un essai d'exposé de connaissances actuelles, empruntées à la géologie et déterminées par cet intérêt quotidien. Le sous-titre a donc disparu cette fois. Est-ce à dire que le nouveau volume vise une autre clientèle que celle de ses prédécesseurs, qu'il s'adresse, je suppose, à des spécialistes, naturalistes ou géographes, ou bien encore à ces amateurs d'érudition dont le culte pour la science est plutôt puéril et un peu factice, s'il est entièrement désintéressé? L'étude détaillée des terrains, l'énumération des fossiles caractéristiques, se prêtent si aisément à une construction d'harmonieuse façade, d'apparence bien ordonnée et dont chaque étage offre au visiteur les ressources du brillant étalage d'un savant vocabulaire! Aussi bien le domaine de la géologie est-il immense : il embrasse l'universalité des faits qui peuvent éclairer l'histoire de la terre; il s'accroît des emprunts faits aux autres sciences physiques et naturelles, mises à contribution pour des interprétations et des explications nombreuses.

Le lecteur des douze conférences dont la réunion forme le volume qui nous occupe, ne saurait y chercher, nous dit l'auteur, l'ensemble des connaissances qui pourraient faire de lui un géologue; mais, s'il a tiré de son étude tout le profit qu'elle comporte, « la géologie sera devenue l'agréable compagne de ses promenades et de ses excursions, et peut-être aussi de ses méditations. » C'est qu'il « trouvera une signification nouvelle au pavé des rues, au galet du rivage, au caillou du chemin; pour lui, les paysages revêtiront toute leur beauté, les rivages de la mer acquerront des charmes nouveaux; les montagnes lui apparaîtront comme un merveilleux laboratoire où la nature, mère de la science, travaille aujourd'hui, comme elle a travaillé de toute éternité; enfin le monde vivant constituera pour lui un ensemble bien autrement intéressant qu'il ne l'avait cru tout d'abord. »

En réalité, limitant le champ de ses investigations, ne retenant que quelques brèves considérations générales sur les terrains et les fossiles, M. Eisenmenger reste fidèle à sa promesse de nous mener avec plaisir et profit, « jusqu'au seuil d'où l'on peut voir l'intérêt de ce qui se trouve au delà ». Soucieux de satisfaire une curiosité immédiate qu'éveille la vie quotidienne, il passe en revue les phénomènes où se manifeste la vie de la terre, et qui, après avoir déterminé sa figure actuelle sont les agents infatigables de sa constante évolution. Il a su distribuer sa matière, choisir ses questions de façon à les rendre indépendantes et à assurer à chacune l'attrait d'un sujet homogène et nettement circonscrit. Sans doute on pouvait distinguer

trois catégories essentielles des phénomènes géologiques, qui sont sédimentaires, éruptifs ou orogéniques : les divisions de l'ouvrage sont plus concrètes, d'aspect plus engageant (formation des roches, phénomènes atmosphériques, phénomènes produits par l'eau courante, souterraine, solide, marine...)

Au surplus le savoir, actuel et bien informé, est présenté sous une forme simple, aimable, dépouillée de tout appareil pédantesque et dogmatique. Et il n'est point impersonnel ; à chaque page se retrouve la foi qui inspirait ces lignes du début : « Par le merveilleux tableau qu'elle présente, par les enchaînements qu'elle permet d'établir, par les grandes idées d'ordre et de finalité dont l'histoire du globe est comme imprégnée, la Géologie est capable, plus peut-être que les autres sciences de la Nature, d'éveiller l'imagination, de lui ouvrir des perspectives infinies et magnifiques, de satisfaire la curiosité du savant, le rêve de l'artiste et la raison du philosophe. » A. G.

L'enseignement des leçons de choses dans les classes primaires des lycées de filles et dans les écoles primaires de filles, par Mlle Amieux.

Recueil de trois conférences qui ont été faites au Musée pédagogique, le 16 février, le 2 et le 9 mars 1911. Voici le plan qui a été suivi dans cette série d'entretiens : 1° Examen de l'état actuel de l'enseignement des lecons de choses; recherche des principes sur lesquels il devrait reposer; 2° l'enseignement des leçons de choses à l'étranger; 3° essai de réorganisation chez nous.

Ces trois conférences forment le dix-huitième fascicule des publications du Musée pédagogique (nouvelle série), en vente à la librairie Armand Colin. M. P.

Bulletin de législation scolaire. Ch. Delagrave, éditeur.

Nous croyons devoir signaler à nos lecteurs que le n° du 15 octobre de ce recueil est accompagné d'un *Index général alphabétique* des matières publiées pendant l'année 1911.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
LOUIS CHUIT.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

Nlle série. Tome LIX. N° 12 15 Décembre.

REVUE
Pédagogique

Auguste Angellier professeur.

Depuis qu'il s'en est allé, ma pensée se retourne obstinément vers ces jours où, débutant encore jeune, — c'était en 1881, il avait donc trente-deux ans — il nous donna ses premières leçons à la Faculté des lettres de Douai. Je le revois faisant son cours en chaire, tandis que, ayant déserté pour ce jour-là les incommodes banquettes qui meublent l'assez grande salle, nous sommes assis, sur cinq ou six chaises, autour d'une petite table, dans un coin, près de lui, en une sorte d'intimité pour nous toute nouvelle.

Dans une première leçon, il esquissa les grands traits de la littérature anglaise, qu'il vanta surtout pour son extraordinaire richesse en poésie. Une autre fois il se fit le rapide historien de la formation composite de la langue anglaise, qui lui a donné son incomparable opulence, l'abondante synonymie qui offre des jeux de vocables adaptés à tous les tons. Ce furent là des sortes de leçons d'ouverture. Je retrouve ensuite des traces de leçons sur l'histoire du presbytérianisme, sur les romanciers Dickens [1], Thackeray, G. Eliot, sur la vie d'Edgar Poë. Un jour, il essaie

1. 25 mai 1882.

de pénétrer le mystère du caractère d'Hamlet. Un autre jour, besogne plus aisée, il nous analyse la thèse de Léon Bouchez sur Cowper[1] ou celle de Beljame sur le public et les hommes de lettres en Angleterre au XVIIIe siècle.

C'est le privilège de l'âge d'avoir connu Angellier conférencier. Peu de personnes se le rappellent dans ce rôle. Déjà, en 1878, j'avais entendu à Boulogne sa conférence sur la *Chanson de Roland*. Je crois bien qu'il ne laissait rien à l'improvisation, qu'il lisait. Il était peut-être un peu monotone, mais si sympathique!

Angellier professant *ex cathedra*, c'est Angellier débutant. Plus jamais je ne le revis ainsi, mais bien dans l'attitude où nous le montra dès lors même la deuxième heure du cours. Debout auprès de nous, s'acharnant avec nous après un texte, ou critiquant nos travaux, voilà l'Angellier définitif. Tous l'ont connu ainsi.

Ce nous était une vie universitaire toute nouvelle en ces temps lointains. Aux autres cours nous demeurions passifs; on nous maintenait dans une région distante du maître. Pour la première fois nous nous trouvions rapprochés de lui, nous goûtions la flatteuse illusion de collaborer à une besogne commune. Là-bas, nous étions un peu ces petites cruches du roman de Dickens, qu'on emplissait de faits; ici, nous étions des personnalités pensantes, dont l'opinion était consultée, discutée et tantôt admise par le maître, tantôt abandonnée par nous-mêmes.

Autre nouveauté. Si le maître n'était pas ponctuel à arriver au cours, il l'était moins encore à le quitter. La notion du temps n'avait pu trouver place dans ce cerveau si rempli. On finissait quand on pouvait. Il arriva maintes fois que, la séance levée, la conférence continua dans la rue, où les paisibles Douaisiens, dans les commencements, durent plus d'une fois se retourner avec une curiosité mêlée de quelque inquiétude sur ce groupe de jeunes gens, facilement reconnaissables pour des étudiants, race malfaisante, mené par un personnage au teint basané, aux traits exotiques, à l'allure nonchalante, et que son costume — feutre mou cabossé, col de chemise rabattu largement ouvert, lavallière

1. 11 mai 1882.

bleue à pois blancs nouée négligemment et flottant à la brise, veston bleu marine à col chevalière — dénonçait pour une sorte d'artiste, d'irrégulier, et dont les yeux qnand il parlait, luisaient d'une ferveur peut-être révolutionnaire. L'attrait de ses propos nous mena plus d'un jeudi jusqu'à son assez lointain quartier. Heureux lorsqu'on pouvait pousser jusqu'en son original logis! Ceux à qui il avait conféré la distinction de les y admettre prenaient des airs entendus pour faire allusion au trapèze, qui, dans la chambre à coucher vue par la porte ouverte, tenait la place du ciel de lit. On était d'autant plus fier de cette familiarité que le maître, on le savait, était un solitaire, une sorte de reclus. Il ne fréquentait pas le mess de ses collègues garçons, mais prenait des mets ultra-simples chez quelque bonne femme de sa rue.

Ah! il savait se faire aimer! Ou plutôt il n'y avait là de sa part aucune science et c'était son charme naturel qui opérait. Un bon regard, que, fût-il sévère ou rieur, on soutenait sans la moindre gêne, quoiqu'il vous sondât jusqu'au tréfonds, et qu'on recherchait comme une caresse; une voix d'un beau timbre profond dont on sentait qu'il ne jouait pas, qu'il retenait plutôt timidement, qui sonnait juste dans le grave et dans le gai, qu'il faisait bon entendre; une bonne humeur jaillissant visiblement d'un cœur bon et aimant à être aimé, que relevait une pointe d'originalité, consciente, certes, mais naturelle, bonne humeur contenue, nullement étalée, où perçait une gravité virile. C'était là toute sa magie.

Ce débutant avait trouvé d'emblée sa méthode pédagogique. Ou bien un maître a conçu un idéal qu'il s'efforce d'imposer à ses disciples, s'attachant à les modeler à son image, sans souci de leur personnalité propre; ou bien même, enseignant une pure science, il l'expose sans une pensée pour son auditoire; ou bien il accouche les esprits, il se plaît à voir s'ouvrir de libres intelligences, qu'il stimule, qu'il contient, qu'il guide dans le sens de leurs aptitudes révélées. Cette dernière méthode fut celle d'Angellier.

Il pensait que seul l'effort compte. Là où il n'y a pas d'effort, selon lui, il ne saurait y avoir de profit. Et, avec l'effort, ce qu'il prisait le plus, c'est la probité. Nul étalage de maîtrise, nulle

feinte de se jouer de la difficulté, mais une conduite tout opposée. « Oui, il y a là une difficulté. Où est-elle précisément? à quoi tient-elle? Cherchons. » Et élèves et maître de s'atteler ensemble à la peine. Le voyage, pour arriver au but, pouvait être long. Nulle hâte. Le plus souvent sans doute il avait atteint le terme avant nous, mais il était assez avisé pour nous offrir l'occasion de le devancer. Et quand nul n'arrivait, ni le maître lui-même, eh bien, le maître simplement, sincèrement, avouait son impuissance. Jamais on ne le vit user du moindre prestige pour masquer sa défaite.

Il exigeait de nous la même franchise. Voulait-il convaincre, il ne fallait pas qu'on lui cédât par lassitude, pour avoir la paix, ou par déférence. Il supportait qu'on différât d'avis avec lui, quand la conviction ne survenait pas. Il n'y avait d'ailleurs guère moyen de le tromper. Il lisait dans les yeux, il percevait le ton faux de la voix.

Dans ce commerce familier si franc, il arrivait à connaître admirablement son monde.

Et c'était un excellent connaisseur d'hommes. Qu'il ne se soit jamais trompé dans ses jugements, il serait téméraire de le prétendre. Le jugement le plus pénétrant peut, à l'occasion, se laisser fausser par quelque antipathie irraisonnée, dirai-je physiologique? Du reste, Angellier était trop juste pour ne pas reviser au besoin ses jugements, sans fausse honte.

Combien de fois, en ces derniers temps, où sa santé l'éloignait de nous fréquemment et pour de longues absences, ne l'ai-je pas entendu, après un entretien de quelques minutes, juger un étudiant que je lui présentais. En quelques mots imagés, frappants, le jeune homme était classé, étiqueté, et, sinon sur le moment — car nos impressions pouvaient ne pas concorder — du moins par la suite, j'étais forcé généralement de reconnaître avec quelle sûreté il avait établi son diagnostic.

Donc, bien vite, il connaissait le cas de chaque intelligence, de sorte que son effort ne se dispersait pas, mais se portait à coup sûr vers le mal à traiter. Il a fait ainsi de nombreuses cures. S'il y a gagné de la reconnaissance, il y a aussi éprouvé de la joie. Il avait quelque fierté de ce don d'observation. Il l'exerçait parfois de façon indiscrète, aimant à reconnaître, à l'inspection

de l'œil ou de la fibre, si un homme était alcoolique ou en mauvaise santé. Il l'exerçait plus utilement quand, revoyant un ancien élève, il regardait avec intérêt s'il s'affinait ou si selon son expression, il se « durcissait », et, dans ce dernier cas, il essayait par des conseils, de remédier au mal.

Peut-on parler du professeur sans essayer de présenter l'homme un peu plus complètement que par quelques indications jetées de-ci de-là. Mais l'homme, quel psychologue habile à manier les nuances le peindra? Une seule manière convient ici et c'est la manière antithétique. Le moyen autrement de décrire ce vivant paradoxe? Français avec le type mongol bien caractérisé[1]; timide avec de l'audace; réservé, délicat d'une façon exquise, avec, à l'occasion, le verbe combien brutal! triste au fond, et pourtant gaulois, humoristique, rieur, au point d'éclater d'un rire irrépressible, indécemment, selon sa propre confession, lorsque, présidant le jury d'agrégation, il entendit, au bout d'une heure de leçon, un candidat déclarer tranquillement qu'il allait entrer dans son sujet; serein, et bourrelé de petits remords, comme celui, d'ailleurs si injustifié, de faire mal son métier de professeur; stoïque, fier, aristocrate, austère, mais sensible et sentimental au meilleur sens, friand de louanges, de marques de déférence, bon, simple avec tous, surtout avec les humbles, sybarite des jouissances distinguées et artistes; réaliste, et en même temps imaginatif; précis, concis, et volontiers redondant; ami de la simplicité, mais non ennemi de l'ingéniosité, de la subtilité, voire d'une certaine préciosité; nonchalant et d'aspect négligé, mais soigneux et coquet à sa manière; d'extérieur lourd, mais alerte et adroit; de parler franc et mâle, mais n'ignorant pas la diplomatie; oublieux, et doué d'une excellente mémoire; inexact au rendez-vous, par insouciance, coquetterie ou esprit d'indépendance, mais capable d'une ponctualité scrupuleuse; recherchant la solitude jusqu'au point d'y subir des souffrances

1. On trouvera, en regard de la page 210 des *Races Humaines* de Louis Figuier, une gravure en couleurs représentant le type mongol. L'homme, yeux bridés, teint jaune brunâtre, pommettes saillantes, nez court, lèvres épaisses, barbe rare, ressemble grossièrement à Angellier. Jusqu'au costume, petit bonnet adoptant la forme du crâne, long froc ample, qui rappelle sa tenue d'intérieur.

aiguës, et hôte accueillant, charmeur, avec des prévenances exquises, et visiteur s'attardant avec plaisir dans une maison amie où on le recevait avec de la simplicité, de la joie, des égards; bon, affectueux, serviable, avec une assez haute dose d'égoïsme; facile, coulant, libéral, en même temps qu'entier et autoritaire; hésitant, indécis, lent, avec une volonté indivertible; admirateur de la tenue, la vraie, de la pureté, de la fidélité, et affectant le laisser aller, le mépris des conventions sociales, rabelaisien en paroles, volage; demeuré enfant par certains côtés, et homme par tant d'autres; artiste, avec le goût du pratique, du solide, du massif, appréciant surtout l'adaptation intelligente ou ingénieuse de l'objet à son usage, ennemi surtout du prétentieux, de l'ambitieux, du tourmenté; ayant d'ailleurs le goût délicat, mais non sans quelques écarts que l'on peut relever même dans ses vers; épris de la sobriété grecque, goûtant l'ameublement rudimentaire des maisons japonaises, où un seul objet d'art en bonne place suffit à parer le logis, et ayant fait de ses divers pied-à-terre de laids capharnaüms où nul objet n'était mis en valeur, ce que d'ailleurs il regrettait parfois; appréciateur avisé de toute installation pratique, commode, confortable, et passant sa vie dans l'absence la plus complète de confort. Bref un chaos de contradictions, une psychologie extrêmement complexe et riche.

Quelles sympathies multiples ne lui conférait pas cette opulente diversité de nature? On a admiré la pénétration de sa biographie de Burns, la souplesse avec laquelle il a su s'identifier à son personnage, épouser tous ses sentiments. Il y avait peut-être quelque parenté entre les deux génies, quoique le biographe extrêmement cultivé, affiné, soit en réalité bien loin du poète paysan. Et ici se présente une nouvelle antithèse. Angellier, qui a loué Burns d'avoir eu « le bonheur de ne pas recevoir d'éducation littéraire », n'est-il pas, lui, le produit d'une culture intense extrêmement variée et complète, et, sans vouloir nier, en quoi que ce soit, sa forte originalité, un écho presque génial de mille voix différentes?

Il s'exprimait assez péniblement, d'abord, sans doute, parce qu'il n'avait pas, parmi ses nombreux dons, celui de la parole, ensuite, parce qu'il ne se serait guère résigné à parler comme tout le monde, enfin, et surtout, parce que, au lieu que ce fussent

des phrases qui s'assemblassent dans sa tête, c'était un déroulement de tableaux qui s'y faisait et qu'il était d'autant plus difficile de traduire en paroles qu'ils étaient enrichis de détails précis et rares, retenus de l'observation aiguë de son œil extrêmement fouilleur et exercé. Rien de moins idiomatique que sa langue : jamais de locutions proverbiales, aucune citation, nulle trace d'argot. Mais tout le temps une langue originale, créée spécialement pour le présent besoin, toujours concrète, où images vives, métaphores inattendues, hardies, se suivaient d'un mouvement continu et lent. Il arrivait qu'un étudiant nouveau laissait percer sur son visage son inintelligence de ce parler. « Vous ne me comprenez pas, n'est-ce pas? » disait Angellier. Et il s'efforçait patiemment à une nouvelle traduction, plus accessible, mais toujours éminemment concrète.

Pour suppléer à l'expression, pour la compléter, il avait deux ressources : le dessin et le geste. Volontiers, au cours, il allait au tableau. Parfois c'était un raisonnement qu'il rendait clair par des sortes de figures géométriques, et je me rappelle le geste qu'il eut un jour pour marquer que les dissertations de certain élève étaient toutes en divisions et manquaient d'ampleur. Vos dissertations, disait-il sont toutes comme ça (fendant l'air du tranchant de la main de haut en bas, à coups légèrement espacés), mais jamais comme ça (répétant le geste horizontalement).

Aucun entraînement verbal dans son fait par conséquent. L'entraînement verbal, il ne cessait de le pourchasser. Il le dénonçait dans les dissertations. Il mettait en garde contre ses dangers dans l'explication d'un auteur. Il montrait comment l'interposition prématurée d'une traduction, en apparence équivalente, entre l'original et l'intelligence du traducteur, risquait d'obscurcir, de fausser, de trahir la pensée de l'auteur. Devant l'ânonnement d'un mot à mot exagérément scrupuleux, contraint jusqu'au barbarisme, l'étudiant pressé ou puriste s'impatientait ou se révoltait d'abord. Il était vite converti à cette pratique par l'excellence des résultats.

Car je ne crois pas qu'il soit possible de voir plus clair ni plus profond que lui dans un texte quelconque. Il était arrivé par des lectures incessantes, faites l'esprit toujours en état d'activité et qui ne se laissait jamais fasciner par l'éclat des mots, ni bercer,

endormir par leur chant, à comprendre l'anglais avec une sûreté rare.

Il n'était ni philologue, ni grammairien. Ce n'est pas à dire qu'il méprisât ces spécialistes. Si parfois il les traita lestement, c'étaient là pures boutades. Du jour où il eut connu les joies, les fiertés de la production poétique, ne plaignit-il pas le critique littéraire ? Mais il était assez avisé pour reconnaître les services que rendent ces auxiliaires précieux. Autrement, pourquoi aurait-il eu dans sa bibliothèque et mis dans notre magasin d'instruments de travail une phonétique, entre autres l'*Histoire des sons anglais* de Sweet? Il avait constaté par expérience que dans maint passage de Chaucer, et phonétique et grammaire peuvent seules renseigner précisément sur l'identité d'un mot. Ce n'étaient pas là des questions que, dans son souci de précision, il était capable d'éluder. Arrêté par une difficulté de cet ordre il sut parfaitement dresser un plan d'enquête pour la résoudre. On peut être sûr que, s'il avait lui-même entrepris une traduction de Chaucer, il aurait lui-même fait toutes les recherches, toutes les études imposées par ce travail, sans se laisser rebuter par aucune des aridités de la matière. Aurait-il pu, sans ce scrupule minutieux, traduire le dialecte écossais de Burns avec une telle exactitude que des concitoyens fervents du poète, y croyant découvrir quelques contresens, ont dû reconnaître ensuite que c'étaient eux qui les commettaient. Et pourtant Angellier grammairien semble à beaucoup une invraisemblance. J'étonnerais ces incrédules en leur mettant sous les yeux une lettre de six pages, datée du Lavandou, où, sur une question de grammaire historique, sur laquelle j'avais voulu avoir son avis toujours précieux, il montre, tout en déclarant que ce sont là, selon son expression, « des régions qu'il n'a pas fréquentées », qu'il est capable, non seulement de s'y plaire, mais de s'y guider avec beaucoup de flair et infiniment de méthode. Cet esprit de méthode d'ailleurs n'est-il pas le résultat reconnu et proclamé de la vraie culture ?

On parle aujourd'hui de laboratoires, d'ateliers. Le cours d'Angellier était un atelier où, entre autres choses, nous apprenions à manier ces instruments essentiels à nos études, les dictionnaires. Le *Murray* était en constante réquisition. Il s'agissait

de s'assurer du sens initial du mot, sens unique la plupart du temps, sens du moins qu'il importe le plus de connaître lorsqu'on veut comprendre le texte d'un grand écrivain. Quant au classement de la citation sous telle ou telle acception, il nous apprenait à savoir n'en pas tenir compte, les lexicographes n'étant pas infaillibles. Combien avait-il raison!

Concordances, encyclopédies (il avait mis dans nos collections *l'Encyclopaedia Britannica*) dictionnaires techniques, tous les ouvrages de référence, Angellier, dans son souci de précision, voulait avoir tout sous la main. Il n'eût rien négligé de ce qui pouvait renseigner sur la civilisation anglaise. Par contre, il n'aurait pas volontiers envisagé une œuvre littéraire comme un simple témoin d'un état de civilisation.

Il arrivait au cours sans savoir bien quel passage de Shakespeare on allait expliquer, mais il ne se passait guère d'année que, de son propre aveu, il ne relût son Shakespeare. Et si, pour le relire en voyage où à la campagne, l'édition la moins savante, mais la plus portative, lui convenait, il tenait, au cours, à avoir sous les yeux une édition *variorum* comme celle de Furness, une reproduction de l'in-quarto ou de l'in-folio primitif.

Le merveilleux commentateur de Shakespeare! Ses élèves se rappelleront certaines séances où le grand génie dramatique semblait revivre en Angellier. Sinon quand j'étais étudiant, du moins alors que, son collègue, j'assistais, quand je le pouvais, à ses leçons, je me rappelle le frisson d'enthousiasme qui me saisit parfois à la soudaine révélation d'un sens que nul des commentateurs n'avait pénétré jusque là et qui s'imposait avec la force de l'évidence. C'étaient là des fêtes de l'esprit. Elles n'étaient pas journalières, certes; mais aussi la matière ne pouvait journellement y prêter. Il a souvent regretté de n'avoir pas recueilli ses élucidations de Shakespeare, ayant conscience de leur prix. C'est une grande perte en effet. Certains de ses élèves ont songé à réparer cette négligence. C'est tentant, mais bien dangereux. On trahit quelquefois ceux qu'on voudrait servir. De plus, la vérité, dès qu'elle est découverte, apparaît tellement simple que ceux qui n'ont pas eu la peine de la chercher sont surpris de l'embarras que l'on fait à la proclamer. Il faudrait aussi tenir compte de sa vive imagination de poète, qui, parfois, il faut le

reconnaître, le mena un peu loin. Et il n'est plus là pour nous dire ce qu'il maintiendrait comme définitif, et ce qu'il ne considérerait que comme plausible et conjectural. Il faut regretter que ces leçons — car avant tout ce furent des leçons et c'est là leur grand mérite, primant de beaucoup l'intérêt de l'élucidation de tel ou tel passage — n'aient pas eu leur Boswell, qui en ait rendu fidèlement et vivement la physionomie. Et encore il y manquerait cet élément capital, l'élément personnel. Enfin, et surtout, l'œuvre du professeur, c'est d'avoir formé des élèves. A eux de témoigner par la bonté de leur enseignement ou de leurs travaux, l'excellence des leçons du maître.

Sur ces séances d'explications se greffaient de précises leçons de littérature. Dans un passage d'interprétation difficile, diverses conjectures s'offrent, qu'il faut examiner. C'est là qu'il importe de connaître le genre d'imagination, la pensée particulière de l'auteur. Aussi était-ce là qu'Angellier plaçait ses jugements et nous initiait à la pensée, à l'imagination d'un Shakespeare, d'un Shelley, d'un Herbert, d'un Browning, d'un Meredith. C'était sur les textes que, à l'occasion des rencontres, on avait des jugements sur l'originalité de l'auteur, sur l'étendue de son génie et ses limitations. Son étreinte ferme et sûre saisissait toujours l'essentiel. Il le caractérisait en termes concrets, précis, frappants. Il avait, pour être tout à fait impartial, ses moments d'indolence. Il fallait voir ses élèves s'ingénier pour l'amener à « plonger », comme ils disaient ! Ces souvenirs évoquent de belles heures.

Je retrouve, dans mes papiers, un écho d'une de ces séances. C'est une sorte de digression, d'illustration plutôt, que j'ai copiée sur les notes d'un de ses plus fervents disciples. Je la donne telle quelle dans sa brièveté sténographique :

« La chapelle des Espagnols à Florence. Quatre grands panneaux, quatre grandes fresques par Giotto. — Voyez le caractère encyclopédique de la peinture de ces gens-là : entre leurs mains elle jouait le rôle du drame entre les mains de Shakespeare, du roman entre les mains de Balzac ; la peinture était pour eux un moyen d'exprimer la vie, toute la vie : ils la pénétraient tout entière. On ne comprend bien ce que c'est que la peinture, ce dont elle est capable, que lorsqu'on a vu ces

fresques des vieux maîtres. — Dans la chapelle des Espagnols elles représentent les sciences divines et les sciences humaines. Au-dessous de chaque scène est peint un personnage qui a cultivé, perfectionné cette science. Au-dessous de la musique, il y a un grand bonhomme affreux avec une espèce de tête de singe. Devant lui, une enclume. Il est là, avec son marteau, *comme ça*. Mais, quand on regarde de près, on voit que le peintre a fait un sauvage avec une barbe non encore démêlée, parce qu'il a voulu représenter le premier homme, le premier sauvage, saisissant le premier son. C'est l'homme qui, pour la première fois, dans un bruit terrestre découvre un accord. C'est la création de la musique. La figure du bonhomme marque l'émerveillement, mais brut, pas dégrossi, avec un peu de peur, de stupeur, avec aussi comme la vision de ce que l'avenir réserve à la musique. Et le peintre exprime tout ceci avec une pauvreté, une simplicité de moyens extraordinaire. Quelles expressions subtiles et profondes! Quelle richesse de psychologie! On a depuis représenté des haines, des colères, des expressions académiques, des choses grossières enfin, à côté de l'art merveilleux, de la pénétration étonnante de vie qu'on voit dans ces fresques de Giotto... Ce qu'il y a de remarquable chez ces vieux peintres, qui, au premier abord, semblent si pauvres à côté de leurs successeurs, c'est la simplicité des moyens qu'ils ont pour rendre l'essence des mouvements, des gestes, toute l'intensité de la vie. Ils ont passé leur vie à observer et ils ne faisaient de la peinture que pour exprimer de la vie. »

J'ai voulu coudre ce lambeau de pourpre sur le tissu gris de ces souvenirs, pour accuser vivement combien mon effort reste en deçà de son but et tâcher ainsi de compenser un peu cette insuffisance.

Sa critique d'une dissertation n'était pas cette critique pointilleuse, tracassière, exagérément puriste qui a paralysé plus d'un esprit. Angellier commençait par admettre la thèse. Il relevait alors les défauts de composition et de style. Une dissertation, pour lui, ne différait guère de la démonstration d'un théorème : même rigueur logique, au fond, sinon à la surface, même marche directe, même avance continue, sans exclure, bien entendu, les jugements latéraux, les rapprochements, tout cet assemblage de

pensées tendant à un même but, qui affermissent et précisent une discussion et font une dissertation nourrie. Quant au style, pourvu qu'il fût honnête et sain, il lui agréait.

Dans un jury de diplôme, de thèse, sur une matière qui pouvait n'être pas de sa spécialité, art, philosophie — car on avait reconnu à la Faculté ses multiples compétences — on admirait combien il poussait à fond la discussion, combien ses objections et ses éloges touchaient juste.

Enfin, il ne faut pas oublier de le dire, sa saine influence ne s'est pas exercée seulement à la Faculté de Lille. Sa longue présidence du jury d'agrégation l'a fait rayonner sur tous les anglicisants de France.

J'ai voulu montrer qu'Angellier s'efforça de donner à ses élèves la véritable culture. Tous, certes n'ont pu apprendre la leçon tout entière. Tous, cependant, ont été améliorés, ne serait-ce que par cette religion de la probité qu'il a voulu surtout leur enseigner. Enfin tous n'ont pu que gagner au contact d'un homme vraiment grand par tant de côtés et qui, en définitive, eût fait un moins bon maître s'il avait été plus spécialisé et uniquement professeur.

J. Derocquigny.

L'Enseignement populaire de la Musique.

Nous reproduisons ci-dessous une conférence que M. Petit-Dutaillis, recteur de l'Académie de Grenoble, a faite au cours de l'année 1910-1911 dans les Ecoles normales de Grenoble, Valence, Privas et Gap. Il s'est proposé de montrer que l'éducation musicale du peuple français est fort en retard, comparaison faite avec les nations voisines, — et en recul, comparaison faite avec les Français d'autrefois; — que nous nous privons ainsi, non seulement d'une source de joie haute et noble, mais même d'une source de force sociale et nationale; que les causes en sont faciles à démêler, et les remèdes à notre portée.

Le peuple français a toujours aimé et aime la musique. Au métier, au labour, dans la rue, il chante volontiers. On trouve facilement chez nous des voix puissantes, chaudes, agréablement timbrées, plus élevées et plus souples que celles de nos voisins; les Allemands. Mais que chante-t-on? Que chante le paysan qui fane ou conduit la charrue? Que chante en ville le peintre, grimpé sur son échelle, le pinceau à la main? Quel air sifflent le mitron qui porte une manne sur sa tête, et le garçon boucher juché sur sa bicyclette? — Des pauvretés. C'est maintenant le café-concert qui fournit de musique et de poésie le travailleur français.

Et quelle musique! Et quelle poésie! Au long d'un « air de valse » lamentablement banal, fabriqué d'après des recettes qui n'ont rien que de commercial, est déposée une « poésie » qui mérite toutes les invectives. Des vers péniblement dressés sur leurs pieds, longues suites de chevilles mal équarries, des niaiseries sentimentales que ne relèvent ni une idée gracieuse, ni une image juste et originale, des plaisanteries grossières, des

équivoques écœurantes, de sales grivoiseries, toutes ces misères composent maintenant le répertoire chanté du peuple français.

Les seuls airs qu'on sache d'un bout à l'autre du territoire sont des « scies », comme on dit, qui se répandent peu à peu à travers les départements, par la toute puissance de ce qu'on a appelé, d'un terme ignoble mais équitable : le « beuglant ». La « scie » fait le tour de France, puis, n'étant ni belle, ni plaisante, ni même drôle, s'éteint et disparaît, mais pour faire place à une autre. Quand nous avons, de la Bretagne à la Provence, cessé de communier en « Poupoule », nous communions en « Caroline ».

Un grincheux aurait presque le droit de dire qu'à l'heure qu'il est, ces choses innommables sont nos seuls airs nationaux. Le recensement des Français et des Françaises capables de chanter seulement les trois plus célèbres couplets de *La Marseillaise* donnerait des chiffres affligeants. Il n'en sera plus de même dans quelques années, si la circulaire de M. Maurice Faure aux instituteurs, qui rend obligatoire l'enseignement de l'hymne national, est appliquée avec persévérance : c'est à vous qui m'écoutez, élèves des écoles normales, qu'il appartient d'obtenir que les petits Français et les petites Françaises apprennent et chantent correctement la *Marseillaise*. Mais ce ne serait pas encore assez et il convient d'être plus exigeant.

Les étrangers qui nous entourent, par exemple, les Allemands, les Suisses, même les Anglais, qui pourtant, avec leurs voix rauques, ont si peu de facilités naturelles pour la musique, ne se contentent pas de savoir en commun leur chant national officiel. Ils ont appris dès leur enfance des chansons simples et belles, qui célèbrent les douceurs du foyer, ou les joies du printemps, ou expriment encore, sous des formes diverses, l'amour de la patrie. Nous avons à Grenoble, pendant les grandes vacances, des centaines d'étudiants étrangers, de toutes les parties du monde. Quand le samedi et le dimanche ils vont en excursion, voyez-les à l'approche du soir, au moment où la nécessité de secouer la fatigue, et aussi la griserie d'une journée de grand air, l'exaltation des sens, le spectacle admirable du soleil couchant, font tout naturellement jaillir des lèvres une chanson : ils forment des groupes, jeunes gens, jeunes filles, doctes professeurs, suivant leurs nations; et les Allemands, par exemple, qu'ils viennent

des bords du Rhin ou de ceux de la Vistule, ont un répertoire commun de mélodies : qu'un d'entre eux commence le *lied* célèbre, et un chœur émouvant s'élève. Les étudiants russes et bulgares de Grenoble, ont, à plusieurs reprises, l'hiver dernier, donné des fêtes qu'ils ont rendues charmantes par l'exécution de chants populaires, les uns d'un caractère grave et religieux, les autres malicieux et vifs. Nos étudiants, à l'étranger, risqueraient de faire piteuse mine, si on leur demandait chose pareille.

En m'occupant de préparer cette conférence, j'ai mis la main sur un beau livre de Julien Tiersot, *Les Fêtes et les Chants de la Révolution française*, où j'ai eu le plaisir de retrouver, exprimées avec une vibrante conviction, beaucoup des idées que je voulais développer devant vous. Il raconte ceci dans sa préface :

« Les hasards d'un voyage de vacances m'avaient amené dans le canton d'Appenzel le jour où la Suisse célébrait le sixième centenaire de son indépendance. Digne sujet de fête nationale, assurément. Le soir, les paysans allumèrent de grands feux de joie sur les montagnes. Attiré par les flammes qui resplendissaient dans la nuit, je gravis une côte en haut de laquelle on voyait s'agiter la foule du peuple... En montant, il me semblait percevoir des bouffées d'harmonie venant du point où flambait la lumière; en effet, je distinguai bientôt des accords; c'étaient quelques voix d'hommes, dix ou douze au plus, chantant en chœur, à quatre parties, de mémoire; et quand je fus assez près pour percevoir des paroles, je compris qu'ils disaient un chant patriotique. Les simples accords du *lied* se déroulaient sans hâte, soutenant une mélodie d'un sentiment naïf et calme, et les mots : « Vaterland, mein liebes Vaterland, Patrie, ma chère patrie », revenaient aux refrains. L'impression qui s'en dégageait, charmante dès l'abord, finissait par devenir émouvante, par l'effet de la ferveur qu'on sentait vibrer au fond de ce chant collectif.

Mais en l'entendant, je faisais un triste retour; quand donc, me disais-je, entendrai-je aussi nos paysans de France se réunir sans apprêt et chanter de beaux chœurs en l'honneur de la patrie? »

M. Tiersot sait mieux que personne qu'il y a eu autrefois une musique populaire en France, que nos paysans, nos artisans étaient capables de chanter en commun, et que dans nos campa-

gnes et nos villes on a connu, aux veillées, aux fêtes et aux noces, d'autres chants que les inepties du café-concert. Mais il sait mieux que personne, aussi, que cette musique-là a disparu. On n'ajoute plus de couplets nouveaux aux vieux airs du pays natal. La source d'inspiration s'est tarie. On ne répète même plus les couplets anciens, on les oublie, et peu à peu disparaissent les aïeules qui les savaient encore. Nous ne sommes pas seulement en retard, comparaison faite avec les nations voisines : nous sommes en recul, comparaison faite avec les Français d'autrefois.

La musique, qui est de tous les arts le plus facilement accessible, parce qu'il est un art de sentiment et d'émotion, est en somme, de tous, celui dont notre peuple est le plus privé aujourd'hui. Il peut jouir de la vue d'une belle cathédrale, d'un palais de la Renaissance, des chefs-d'œuvre de peinture et de sculpture qui remplissent nos musées. Mais l'accès des chefs-d'œuvre de la musique lui est rarement ouvert. Il a même perdu la jouissance des mélodies qu'autrefois il avait faites lui-même, que ses bardes rustiques avaient inventées, et qui étaient souvent de la grande musique. Pourquoi ce divorce entre la Musique et le Peuple?

La disparition de la mélodie populaire, qui est devenue en quelque sorte une curiosité d'antiquaire et qu'on ne retrouve plus que dans des recueils modernes, classée comme une fleur sèche dans un herbier, est chose qui s'explique facilement. La route, le chemin de fer, le journal, tout ce qui détourne l'attention du paysan vers des horizons plus vastes, tout ce qui l'attire vers la ville, tout ce qui lui fait dédaigner, un peu sottement d'ailleurs, les inventions naïves du joueur de vielle, voilà les ennemis de la mélodie populaire, les ennemis qui l'ont tuée. Le paysan s'approvisionne maintenant à la ville, non seulement des objets qu'autrefois il fabriquait lui-même, mais d'idées, de sentiments, et de musique.

A la ville, on pourrait faire pour lui, et pour l'ouvrier, de la bonne musique, accessible aux simples, adaptée à leur intelligence et à leur sensibilité. Mais nos compositeurs vivent loin du peuple. Nous avons de grands musiciens, mais ils ne travaillent pas pour la démocratie. Ils la laissent à la merci des fournis-

seurs de music-halls. La chanson populaire de l'ancien temps aurait pu être remplacée par des chants moins naïfs, faits pour le peuple par des hommes de talent; elle a été abandonnée pour la chanson de café-concert, comme la coiffe ornée de dentelles pour le chapeau à 4 fr. 95. Il existe assurément dans les villes quelques sociétés chorales, mais elles chantent en général de bien mauvaise musique, indigente et vulgaire.

Qui pourrait contester qu'il y ait un affligeant contraste entre notre production musicale et l'éducation musicale du peuple? La France est actuellement, de tous les pays civilisés, celui qui compte, parmi ses compositeurs vivants, le plus grand nombre de noms illustres. Aucun pays à l'étranger n'offre un tel épanouissement et ne donne droit à tant d'espérances. C'est en France qu'on produit le plus de bonne musique. Mais ce mouvement reste en quelque sorte aristocratique. Au point de vue de l'art musical, comme à bien d'autres, notre démocratie n'existe que de nom.

Il y a eu jadis en France des musiciens qui se sont occupés du peuple. Lisez le livre de Tiersot, dont je vous parlais tout à l'heure, et le récit qu'il fait des fêtes de la Révolution, embellies par l'exécution des œuvres de Rouget de l'Isle, de Lesueur, de Gossec, de Méhul, telles par exemple le beau *Chant du 14 juillet*, de Gossec, qui mérite d'être tiré de l'oubli : ces hommes puisaient dans les idées républicaines, dans les luttes pour la liberté et pour la patrie, des inspirations simples et nobles, qui convenaient admirablement aux fêtes populaires, et l'exécution en était confiée parfois au peuple lui-même. Plus tard, un grand homme, votre concitoyen, le dauphinois Berlioz, a repris ces traditions; il a composé des symphonies patriotiques, faites, comme celles de Gossec, pour des exécutions colossales, par des centaines de choristes et plusieurs orchestres ; telle sa *Symphonie funèbre et triomphale* à la mémoire des héros de juillet, dont Wagner disait que « le premier gamin en blouse bleue et en bonnet rouge devait la comprendre à fond », bien qu'elle fût « noble et grande de la première à la dernière note ».

Qui songe maintenant à des manifestations de cette sorte ? La fête du 14 juillet ne suscite plus aucune innovation intéressante, et de grands événements, comme les funérailles nationales de

Victor Hugo, n'ont inspiré, si j'ai bonne mémoire, aucun improvisateur génial. Nous n'avons plus un Rouget de l'Isle, ni même un Gossec, composant en quelques heures son bel *Hymne à l'Être suprême*. En général, nos compositeurs, jeunes ou vieux, vivent très loin du peuple; peut-être plus encore les jeunes que les vieux. La plupart habitent Paris, dans l'atmosphère artificielle des salons. C'est un des abus de notre vie contemporaine, un des grands obstacles à l'épanouissement de notre pays, que cette absorption continuelle de l'intelligence et du talent par la capitale, qui suce la moelle des provinces, et transforme souvent en délicats les forts qu'elle a attirés, en malades les bien portants, en désabusés ceux qui avaient foi dans l'avenir de la race. Nos musiciens sont presque tous des raffinés. Ils ne paraissent vouloir plaire qu'à une clientèle d'amateurs très cultivés et de belles dames; leur public, ce sont des gens de loisir, des artistes, ou des snobs qui admirent selon les ordres de la mode. Ils ont donné à l'orchestration un soin presque excessif, ils ont cherché et trouvé des modulations originales, des timbres rares, des combinaisons harmoniques qui font vibrer les nerfs les plus blasés; mais ils ne sont plus intelligibles à la masse. Lisez les vers qui ont inspiré leurs *lieder*; ce sont les poésies les plus subtiles de Baudelaire, de Villiers de l'Isle-Adam, de Verlaine; poésies délicieuses sans doute; mais le gamin en blouse bleue et en bonnet rouge, qui, selon Wagner, comprendrait à fond la symphonie triomphale de Berlioz, n'entendrait rien à tout cela. Et c'est cela qui inspire presque toute la musique contemporaine; je veux dire naturellement la grande musique, la seule qui mérite qu'on parle d'elle.

Puisque j'ai été amené à éclairer mon exposé en parlant des poèmes choisis par nos compositeurs, laissez-moi vous faire remarquer combien notre littérature elle-même manque à sa tâche envers la démocratie. Pour mieux comprendre quel abîme sépare actuellement la grande musique et le peuple, il faut mesurer aussi l'abîme qui le sépare de la grande littérature. Les romanciers et les dramaturges n'écrivent pas pour lui. Absolument de même qu'on laisse l'ouvrier s'abêtir au café-concert, on ne lui donne pour pâture intellectuelle que des journaux écrits en charabia et des feuilletons stupides, fabriqués à la grosse

comme les romances et les couplets grivois des Eldorados et des Alcazars. Un grand écrivain qui était une grande âme, Tolstoï, maudissait la littérature, qui s'était ainsi écartée du peuple, et il s'était mis à composer pour les moujiks des contes très simples, bien que d'un caractère moral très élevé. Combien noble et utile était son entreprise!

Certes, il y a en France beaucoup de bonnes volontés éparses, pour donner à nos ouvriers et à nos paysans des livres qui, sans les ennuyer, soient des stimulants de l'âme, et aussi pour leur donner l'accès de l'art véritable, l'accès de la bonne musique [1], mais il serait dérisoire de prétendre que le but est près d'être atteint. Vous savez bien que le tableau que j'ai tracé n'est pas trop noir; il est fidèle.

J'ai donné les raisons générales, j'ai indiqué la conquête de la France par le café chantant, j'ai parlé de la responsabilité des artistes. Il me reste à parler de la responsabilité de l'école. Elle existe aussi. L'école contribue au mal, positivement par ce qu'on y fait, négativement par ce qu'on n'y fait point. Sans elle, et si décidément elle ne transforme pas ses méthodes d'enseignement musical, on n'arrivera à rien.

Ce serait en effet une singulière illusion de croire qu'on pourra convertir les adultes, leur donner une bonne éducation musicale. Il faut s'adresser aux enfants, et c'est l'affaire de l'école.

Quelle est la tâche de l'école, et dans quelle mesure l'accomplit-elle?

Ma définition sera brève : l'école peut et doit apprendre à *chanter, telle qu'on doit l'exécuter, la bonne musique*. On ne saurait lui demander de former des instrumentistes, mais elle doit apprendre à chanter, et d'abord à solfier.

Le solfège, dont il ne faut pas abuser, est cependant indispensable. Apprendre aux enfants des chants par l'audition est un procédé recommandable seulement à l'école maternelle, et

1. Je serais bien ingrat d'oublier que le maître Vincent d'Indy, qui a une si haute idée de son art et de la mission du musicien, vient presque chaque année, dans son cher pays du Vivarais, parler musique aux Normaliens et aux Normaliennes de Privas, et en exécuter devant eux. C'est pour eux un souvenir qui leur tiendra chaud au cœur toute leur vie.

encore n'est-il pas impossible, comme nous le verrons, de faire mieux, dès l'école maternelle. Si on s'arrête là, vous comprenez bien qu'on ne donne à l'élève aucun moyen de pratiquer plus tard la musique, aucun moyen de faire sa partie dans une société chorale, bref de s'intéresser personnellement à l'art musical. Il oubliera les chants appris, et cette semence trop légère restera stérile pour le reste de sa vie.

Le solfège, à l'école, doit aboutir non pas au chant individuel, mais au chœur. Il ne s'agit pas de former des ténors ou des soprani pour les concours d'admission aux conservatoires, mais d'apprendre aux garçons et aux filles à chanter en chœur, en parties s'il est possible, à l'unisson si l'on ne peut faire davantage. Ai-je besoin de rappeler que le chant collectif exige non seulement des qualités de justesse, de bonne prononciation, d'intelligence artistique, mais aussi des qualités de stricte discipline, de modestie, d'oubli de soi-même, qui feront de l'éducation musicale une auxiliaire de l'éducation morale? Tandis que l'enseignement du dessin, tel qu'on le comprend maintenant, doit respecter la spontanéité de l'enfant, développer chez lui l'habitude de l'observation individuelle, l'utilité morale de l'enseignement musical sera autre, sans être moindre. L'un concilie le goût du beau avec l'indépendance, l'autre doit le concilier avec l'obéissance librement consentie.

J'ai dit : le goût du beau, j'ai dit : chanter la bonne musique. C'est une partie essentielle de la tâche de l'école. Il faut aider les enfants à distinguer le beau et le laid, leur faire aimer ce qui est noble et élevé, mépriser ce qui est bas et vulgaire. Il y a de la musique triviale et grossière, comme il y a de la littérature triviale et grossière. Il ne faut chanter que de la belle musique, sur de belles paroles. Sinon, ce n'est pas la peine de chanter, et mieux vaut se taire.

Vous sentez bien que toutes les parties de ce programme ne sont pas encore réalisées par l'école primaire française. Dans l'Académie de Grenoble, nous ne sommes pas plus avancés qu'ailleurs. Je le sais par ce que j'ai entendu dans les écoles, et par une enquête dont M. Martin, inspecteur d'Académie de la Drôme, s'est chargé de condenser les résultats. Voici ce qu'il nous disait, dans un rapport lu au Conseil académique en 1910 :

« A en juger par les indications qu'ont fournies plusieurs inspecteurs primaires, par ce que déclarent mes collègues, et par ce que j'ai vu moi-même, l'enseignement du solfège reste encore assez médiocre dans nos écoles primaires. M. Bourgault-Ducoudray déclare, dans un rapport sur l'enseignement musical en France, qu'à peine un instituteur sur cinq est capable d'enseigner convenablement le solfège; j'ai l'impression que nos écoles primaires de l'Académie sont au-dessous de cette proportion.

« Trop souvent on chante mal, sans mesure, sans justesse, sans expression, sans ensemble, trop haut ou trop bas, trop lentement et surtout trop fort, beaucoup trop fort. Dans une école du Briançonnais, une fillette robuste dont la voix dominait celle de ses compagnes, — qui pourtant donnaient toute la leur, — invitée par l'Inspecteur à ne pas crier aussi fort, répondait, presque scandalisée : « *Mais je ne peux pas chanter sans crier!* » S'il en est ainsi, c'est évidemment que le solfège est mal enseigné ou n'est pas enseigné du tout. »

Et que chante-t-on à l'école? Je ne veux pas insister. Il me serait facile de faire rire en citant certaines élucubrations; je ne le fais point, parce que, au nombre de ceux qui s'en sont rendus coupables, il y a de braves gens, qui n'étaient point poussés par l'esprit de lucre, et qui croyaient naïvement être des poètes et des musiciens, et faire bonne besogne d'éducateurs. Mais, sans chercher à les ridiculiser, disons-leur nettement que nous ne ferons pas apprendre leurs vers ni chanter leur musique. Ce ne sont pas les fables de Lachambeaudie qu'il faut faire réciter à nos écoliers, bien que sans doute Lachambeaudie fût un bien brave homme, et que ses intentions fussent pures. Ce sont les fables de La Fontaine. Procédons pour la musique comme nous procédons pour la littérature. Ne donnons aux enfants ni le mauvais, ni le médiocre, mais seulement l'excellent.

On me demandera maintenant : Que faut-il faire? Comment, avec peu de temps et peu de ressources, apprendre le solfège et le chant choral aux enfants? Comment les orienter vers la bonne musique?

Cette seconde question est résolue. Elle l'a été par des hommes de cœur, au premier rang desquels il faut placer

Maurice Bouchor et Julien Tiersot; et l'on pourrait à bon droit se contenter de dire au personnel de l'enseignement primaire : tenez-vous en à leurs recueils. La recommandation ne serait pas inutile, car j'ai vu parfois des instituteurs et des professeurs d'écoles primaires supérieures faire une moue dédaigneuse, quand on leur parlait de ces livres charmants, où des vers, souvent d'une belle inspiration, en tout cas bien écrits, et œuvre de vrai poète, en même temps que d'éducateur, ont été adaptés soit à de vieilles mélodies populaires, soit à des œuvres illustres comme *l'Ode à la Joie* de la Symphonie avec chœurs. Cette collection mérite de rester classique, et l'*Hymne à l'avenir*, avec les beaux vers de Bouchor et l'admirable musique de Beethoven, est une chose simplement sublime, que nos écoliers devraient tous savoir, au même titre que *La Marseillaise*.

Que ces chants puissent être parfois dédaignés, c'est une erreur de goût que je ne puis m'expliquer. Ce n'est sans doute pas Beethoven qu'on tient pour indigne d'estime, ce sont plutôt les mélodies populaires recueillies par Tiersot. Or, qu'on ne s'y trompe point. Ces mélodies populaires appartiennent à la bonne musique [1].

C'est de la bonne musique, parce que c'est l'œuvre, non pas de croque-notes aux gages d'un fournisseur des cafés-concerts, mais d'hommes vraiment doués, ayant le génie de leur art, travaillant d'inspiration; humbles, sans doute, obscurs, inconnus pour jamais, mais semblables en cela aux bardes des épopées primitives et aux maçons qui ont élevé les cathédrales gothiques, et artistes au même titre. Ces mélodies sont naïves, faciles, mais n'ont rien de vulgaire. La romance de café-concert est fade jusqu'à l'écœurement, suggère l'interprétation mièvre et les ports de voix, tout le mauvais goût de l'art inférieur; la rude complainte de l'ancien temps ne supporte qu'une interprétation simple et émue, sinon le chanteur serait ridicule, et c'est le signe que la musique est belle. La chansonnette comique du café-concert est presque toujours ennuyeuse, morne et sotte,

1. Ici le conférencier a fait entendre des chansons populaires, exécutées par des élèves des écoles normales : *Le pauvre laboureur*, *Pierre et sa mie*, *La bergère et le Monsieur*, *En passant par la Lorraine*, *La Ronde du roi d'Angleterre*.

tandis que les chansonnettes de nos ancêtres étaient gaies, malicieuses, pleines d'esprit; des paroles naïves assurément, mais toujours savoureuses, étaient mises en relief par une musique d'un rythme franc et joyeux, tout à fait charmante.

Au reste, je m'abrite ici derrière l'autorité des plus grands compositeurs de notre époque. Ce sont les meilleurs de nos musiciens qui proposent à notre admiration les mélodies populaires de la France et de l'étranger, et le cas qu'ils en font, ils le prouvent par leurs emprunts : témoins Bizet dans l'*Arlésienne*, Lalo dans le *Roi d'Ys* et la *Rhapsodie norwégienne*, Chabrier dans *Espana*, Vincent d'Indy dans son admirable *Symphonie sur un thème montagnard*.

Ainsi donc, vous êtes sûrs d'orienter vos élèves vers la bonne musique, tout simplement en leur faisant chanter les chansons inventées jadis par nos ménétriers. Notez d'ailleurs que ces mélodies populaires leur conviennent parfaitement, parce qu'elles sont très faciles à apprendre, étant, comme on dit, « très chantantes », sans complications de rythme ni d'armature, presque sans modulations.

Remarquons enfin combien ces mélodies populaires seraient intéressantes à expliquer aux enfants, quel monde de souvenirs tout cela remue. *Le pauvre laboureur* illustre les misères du paysan sous l'ancien régime, *Pierre et sa mie* les duretés du service militaire, *La Ronde du roi d'Angleterre* évoque des événements bien plus reculés encore. Je serais bien surpris qu'elle ne remontât point à l'époque de l'occupation de Paris par les Anglais pendant la guerre de Cent ans. Il y a d'ailleurs beaucoup de nos chansons populaires qu'on retrouve dans des manuscrits de la fin du moyen âge. Celle-ci ne figure pas dans l'intéressant recueil de chansons du xve siècle, qu'a publié Gaston Paris. Mais, pour moi, elle est du temps où Jeanne d'Arc venait de délivrer la France des Anglais. Relisez ces vers :

Dans Paris il y a plus de cinq cents bergères;
Elles vont se promener le long de la rivière.
Par là vint à passer le beau roi d'Angleterre.
« Ah! si j'étais le roi, je te ferais la guerre!
— Quand même tu n'es pas roi, tu peux bien me la faire.
— Prends ton épée en main et moi ma quenouillette. »
Au premier coup donné le roi tomba par terre.
Le maudit roi est mort! Nous n'aurons plus de guerre.

Le naïf auteur de cette ronde d'enfants pensait évidemment à celle qui naguère filait sa quenouillette dans les prés de Domrémy, qui essaya de délivrer Paris, et donna aux Français l'élan dont ils avaient besoin pour faire « tomber par terre » le « maudit roi ». Ne serait-il pas très intéressant, après avoir fait aux enfants le récit de la guerre de Cent ans et de la vie de Jeanne, de leur apprendre cette ronde du roi d'Angleterre, que chantaient déjà les petits enfants de France au xve siècle?

Si je vous recommande quelques-unes de ces vieilles chansons, dans leur forme originale, ce n'est point que je critique la transformation que Maurice Bouchor a fait subir à certaines autres. Nos vieilles chansons sont souvent d'une saveur trop gauloise pour la bouche des enfants; ou bien, comme *Pierre et sa mie*, elles évoquent des sentiments qui ne sont pas de leur âge; ou bien elles se rapportent, tels par exemple les chants de quête, à des usages périmés. Rien de plus légitime par conséquent, que le travail d'ajustement aux convenances scolaires, opéré, de main si experte d'ailleurs, par M. Bouchor. Mais, à titre d'appoint, nos instituteurs pourraient introduire aussi dans leur répertoire quelques mélodies populaires avec leurs anciennes paroles, comme l'innocente ronde du roi d'Angleterre; et s'ils pouvaient trouver de vieilles femmes chantant encore au rouet, ils devraient recueillir pieusement ces traditions de nos ancêtres, ces chants avec lesquels Jacques Bonhomme et sa femme Jehannote ont bercé leurs nouveau-nés, fêté le mariage de leurs filles et pleuré leurs morts; ils les noteraient — quel plus bel usage de la dictée musicale? — et ils enrichiraient la mémoire des enfants de leur école d'un trésor de poésie populaire pure et sincère, et de bonne musique, car, je le répète, c'est de la bonne musique.

Voilà, je crois, un point éclairci. Maintenant, comment donner l'enseignement du chant?

Tout d'abord il faut y consacrer le temps convenable. L'article 19 de l'arrêté organique du 18 janvier 1887, § 7, dit que « les leçons de chant occuperont une ou deux heures par semaine, indépendamment des exercices de chant, qui auront lieu tous les jours à la rentrée et à la sortie des classes ». Il faut appliquer cet article en l'interprétant. Une ou deux heures, cela veut dire qu'on fera une différence entre les âges: le mieux évidemment

sera de donner aux exercices musicaux plus de temps dans les classes préparatoire et élémentaire que dans le cours moyen et le cours supérieur. Un directeur d'école normale, M. Félix Henry, a proposé, dans un article de la *Revue Pédagogique* du 15 mai 1911, une répartition qu'on peut adopter.

Comment, maintenant, employer les leçons?

Il faut, comme je l'ai déjà dit, écarter résolument le système de l'audition. Il faut partager son temps entre les exercices d'intonation et de rythme, le solfège et, si on le peut, la dictée musicale, enfin l'étude du chant choral, c'est-à-dire la préparation des chœurs qu'on répétera ensuite, une fois sus, à l'entrée ou à la sortie des classes.

Les exercices d'intonation sont indispensables pour poser et assouplir la voix des enfants. On peut très bien les commencer à l'école maternelle. Avec l'aide d'un diapason, qui coûte quelques sous, donnez le *la*, ou mieux donnez le *do*, et faites faire la gamme, ou bien l'accord parfait majeur, sur la voyelle *a*, si vos élèves ne savent pas encore les notes, ou mieux, sur une syllabe commençant par une consonne, car le meilleur moyen de ne pas détonner est d'appuyer vigoureusement sur une consonne. A l'école maternelle, vous pouvez amener un petit groupe à tenir la note *do*, tandis qu'un autre tiendra le *mi*, un autre le *sol*; vous habituerez ainsi à comprendre par l'oreille la distinction, l'intervalle des sons, à comprendre ce que c'est qu'un accord. La pratique pure et simple du chant par audition est dangereuse, et, comme on l'a très justement observé, accoutume l'enfant à prêter attention, non pas aux intervalles, que très souvent il dénature grossièrement, mais seulement à l'allure et au rythme de l'air, ce qui n'est pas suffisant.

Vous profiterez également de ces exercices d'intonation pour habituer vos élèves à ouvrir bien la bouche et à projeter le son au loin. Il y a des chanteurs, même professionnels, qui gardent leur voix pour eux. Il faut chanter *en regardant au loin*.

A côté des exercices d'intonation, les exercices de rythme. Ils sont aussi à la base de l'enseignement musical, et peuvent se commencer dès l'école maternelle. Vous placerez les enfants devant vous et vous les habituerez à marquer des temps égaux,

de la main, du pied, de la voix; puis vous leur apprendrez la mesure à 2, 3, 4, 6 temps. Et toujours, et dès le premier jour, vous les obligerez à vous regarder, et à obéir à la baguette, très strictement.

Je n'ai pas besoin d'insister sur l'énorme importance du rythme. Il y a deux manières d'écorcher la musique, c'est de jouer ou chanter faux, et en second lieu de ne pas respecter la mesure. La deuxième manière est unanimement tolérée dans les salons; j'ai rencontré dans ma vie très peu de dames chantant en mesure. Les professeurs de chant sont souvent les premiers à inculquer à leurs élèves ce défaut. Qui se croirait déshonoré de chanter faux, se croit parfaitement autorisé par les usages, par le « goût », par « l'interprétation », à changer le rythme. C'est là une hérésie. Chantez en mesure, c'est le seul moyen de garder à la musique son caractère.

Cela vous sera facile dans vos écoles. Le peuple a le sens du rythme bien plus que les riches et les raffinés. C'est un sens primitif. De même que la franchise du rythme, si remarquable dans les mélodies populaires, fait place à une mesure compliquée, rompue, disloquée, dans les œuvres subtiles des compositeurs modernes, de même les instrumentistes campagnards sont souvent bien plus aptes que ceux de nos orchestres à rendre l'accent d'un rythme énergique et net. Conservons chez nos enfants le sens qu'ils ont du rythme, développons-le, disciplinons-le.

J'arrive enfin à la lecture musicale. Dès huit ans, à mon avis, les écoliers peuvent commencer le solfège. Mais quel solfège?

Je n'hésite pas un instant — après de longues réflexions personnelles sur la question — à vous recommander instamment la méthode Gallin-Paris-Chevé, la méthode chiffrée. A l'école primaire, il faut aller vite. Vous avez adopté les méthodes les plus simples et les plus rapides pour la lecture, l'écriture, le calcul, etc... Vous devez en faire autant pour la musique.

Vous savez en quoi consiste la méthode chiffrée. C'est un système très simple, très clair, très profitable, à condition, bien entendu, qu'on ne lui demande que ce qu'il peut donner [1].

---

1. Ici le conférencier a indiqué les principes et les avantages de la méthode chiffrée. Il lui a paru inutile d'imprimer ici un exposé qui a été fait bien des fois, dans les excellentes brochures de propagande de l'Asso-

Je n'ignore point que l'écriture musicale ordinaire a ses mérites, et qu'il faut l'apprendre si l'on veut faire des études musicales très sérieuses. Mais là n'est pas la question, et la grande guerre entre galinistes et partisans de la notation traditionnelle a pour origine un malentendu. Je ne crois pas qu'il se dissipe jamais, mais enfin ce n'est point une raison pour ne pas le dénoncer en passant, tel du moins qu'il m'apparaît. La méthode chiffrée est une méthode musicale rapide, dont le but est de donner les principes de l'art, d'apprendre le solfège, à ceux qui ne peuvent pas s'assimiler les éléments de l'écriture sur la portée et du système tonal, soit qu'ils n'en aient pas le temps, soit qu'ils aient la tête trop dure, ce qui revient au même. Oui ou non, existe-t-il à l'heure actuelle des milliers d'enfants qui, notamment dans nos villages, n'apprennent pas le solfège ? Oui, assurément. Est-ce parce que l'écriture sur la portée et le système tonal sont trop difficiles? Oui, sans aucun doute. Est-ce qu'ils apprendraient très vite, par la méthode chiffrée, à solfier les mélodies simples qu'on peut avoir l'ambition de leur apprendre? Oui, l'expérience est faite. Alors, que les défenseurs de la portée et de l'armature nous laissent, sans crier au scandale, propager la méthode chiffrée dans les milieux où seule elle peut réussir et où, malgré tout leur dévouement et toute leur conviction, ils se montrent impuissants à propager la leur.

Si l'on voulait bien reconnaître qu'il y a là une question de fait et non une question de principe, nous serions peut-être débarrassés de controverses stériles et qui empêchent les éducateurs de voir clair et d'agir. On vient de rénover l'enseignement de la géométrie aux enfants, en le fondant sur une étude pour ainsi dire expérimentale des figures; on reconnaît la haute valeur éducative des démonstrations de la géométrie euclidienne, mais on estime que, pour gagner du temps et apprendre aux enfants l'art

---

ciation galiniste (8, rue Caplat, Paris). — Le conférencier a procédé ensuite, dans les différentes écoles normales où il a parlé, à une expérience. Il a pris un groupe d'enfants qui n'avaient *jamais* fait de solfège et ignoraient totalement les éléments de la musique, même le nom des notes. En usant de la méthode chiffrée, il est arrivé au bout de dix minutes à leur faire déchiffrer un petit air écrit sur les cinq premières notes de la gamme, successivement en différents tons. Tout galiniste en aurait d'ailleurs fait autant.

de mesurer les surfaces et les volumes, sans exiger trop de leur attention et de leur vigueur intellectuelle, il vaut mieux recourir à un système de preuve tout concret, à des définitions éclairées par des figures. « La géométrie pratique » a été introduite dans l'enseignement. Eh bien! nous préconisons de notre côté la méthode pratique et rapide qui a été inventée pour l'enseignement de la musique, et qui a été portée, par des perfectionnements successifs, au plus haut degré de la simplicité. Le système galiniste est une merveille pédagogique. Employons-le, au même titre que les autres procédés simplificateurs de la pédagogie moderne, pour l'école primaire, et particulièrement pour l'école de village.

Je me résume. L'éducation musicale du peuple est encore inorganisée en France. Il faut l'organiser par l'école, et c'est à vous, futurs instituteurs et institutrices, qu'incombe la tâche de donner à la génération qui grandit à cette heure le goût de la bonne musique, et par conséquent le dégoût de la mauvaise, et de lui donner une instruction technique suffisante. Cette instruction, le système de l'audition ne la procure pas. Il faut le plus tôt possible faire solfier les enfants, en se servant de la méthode chiffrée; et dès l'école maternelle on peut leur apprendre à distinguer les intervalles et les rythmes. Enfin, en attendant qu'apparaisse le grand compositeur qui songera au peuple et travaillera pour lui, choisissez, avec un soin jaloux, de beaux chants; l'émouvante simplicité de nos mélodies populaires, issues du sol, toutes pénétrées d'esprit français, faites pour le peuple par le peuple, les rend dignes, au premier chef, de votre prédilection.

Vos élèves, ainsi formés, seront capables, sortis de l'école, de chanter. Si j'osais vous demander davantage, je vous dirais qu'il faudrait maintenir sur eux votre action. Il faudrait que chaque école laïque devînt le centre d'une société chorale, que chaque association d'anciens élèves devînt une société de musiciens, dont l'instituteur ou l'institutrice serait le chef naturel. Le jour où cela existerait, il y aurait quelque chose de changé dans notre pays.

Je ne dis pas seulement que par ces sociétés chorales, on pourrait lutter plus aisément contre l'abominable cabaret, où

notre race s'abêtit, s'empoisonne, devient neurasthénique, tuberculeuse et stérile. Je ne dis pas seulement que par ces sociétés chorales on donnerait au paysan une ressource contre l'ennui du long hiver, si morne dans nos villages de montagnes, et qu'on le retiendrait, qu'on ferait renaître en lui le goût de son pays natal, en l'amusant par une distraction charmante et élevée, et qu'ainsi on entraverait la désertion des champs, l'exode vers les villes, vers la misère des logis sans air, vers la dure et irritante dépendance de l'atelier.

Je veux dire encore autre chose.

Nous traversons une époque de grandes transformations. L'édifice où s'abritaient nos pères est lézardé du haut en bas. Quelles que soient nos opinions individuelles, nous sentons tous que, sous la pression formidable des forces économiques, des formes sociales nouvelles s'élaborent dans les ténèbres; nous sommes inquiets, nous trouvons que notre démocratie met beaucoup de temps à s'organiser. Nous avons, n'est-il pas vrai? l'impression qu'il nous manque d'être fortement disciplinés; il nous manque l'esprit de sacrifice et de solidarité. C'est pourtant une vertu républicaine, et une république ne peut vivre sans cela. Par le fait même d'une civilisation plus intense, qui a développé les besoins et le goût du bien-être, sans donner également les moyens d'y satisfaire, nous sommes devenus égoïstes, âpres à la lutte, jaloux de nos droits individuels au point d'oublier l'intérêt général ou simplement les droits du voisin. Les appels à la violence retentissent continuellement et sont écoutés. On prétend imposer ses idées, non par la force qui peut exister en elles, mais par la force du poing. Il faut que nous prenions garde. Il est temps.

Nous devons nous discipliner, nous unir, nous rendre capables des grands sentiments d'amour et d'enthousiasme qu'ont éprouvés les fondateurs de la liberté en France et qui ont formé leur volonté. Il faut donner une éducation nouvelle à nos écoliers, pour que devenus hommes ils soient plus heureux que nous, moins inquiets, et qu'ils fondent enfin définitivement sur l'esprit de sacrifice, de solidarité et d'amour la démocratie française. A côté de la culture intellectuelle et de la culture proprement morale, ne négligeons pas la culture de la sensibilité. Si nous

voulons prévenir les excès où risque de nous mener le développement, désirable d'ailleurs autant qu'inévitable, de l'esprit scientifique et critique; si nous voulons que nos enfants ne soient pas des raisonneurs secs et cassants, d'insupportables logiciens aux coudes pointus, toujours prêts à enfoncer ces coudes pointus dans les côtes du voisin; si, comme je le crois, le meilleur remède est d'épanouir leur cœur au souffle des belles choses, demandons alors aide aux « douces Muses », et surtout à celle qui sait le mieux, jusque dans les profondeurs de notre inconscient, remuer et exalter notre sensibilité : la Musique.

Un vieux proverbe, qui n'était point si sot, dit que la musique adoucit les mœurs. A tout le moins est-elle créatrice de sympathie et d'enthousiasme. Elle nous dit que le monde n'est point gouverné par la mathématique, que la vie déborde la science, que le cœur n'est pas moins puissant que l'intelligence, et que là où l'intelligence désespère, le cœur peut réussir encore. Elle porte en elle un principe d'heureuse solidarité, de discipline consentie, voulue pour le bien commun, de joie collective subordonnée à une règle. Un grand progrès serait fait dans l'éducation nationale, si, sur tout le territoire, nous possédions de puissantes sociétés chorales, qui auraient d'un bout à l'autre de la France les mêmes traditions, le même goût de la belle et grande musique, et qui puiseraient à la source de l'émotion musicale cet amour du travail, de la famille, de la nature, ces sentiments de générosité, de sympathie, d'espérance vaillante et cordiale, dont nous avons besoin pour organiser chez nous le régime de l'égalité, de la liberté et de la fraternité. Dans la résistance nécessaire à l'esprit d'égoïsme et de violence, la musique peut et doit avoir sa part; c'est, je le répète, une créatrice d'enthousiasme; sans enthousiasme, point d'élan possible vers un idéal; et notre démocratie a besoin d'un idéal[1].

CH. PETIT-DUTAILLIS.

---

1. La conférence était terminée par une exécution de l'*Hymne des Temps futurs*, composé par Maurice Bouchor sur la musique de l'*Ode à la joie*.

Le Certificat d'aptitude à l'Enseignement du chant et de la musique.

(*Session de 1911*)[1].

Le nombre des candidats à l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement du chant et de la musique dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures n'a pas cessé de croître depuis quelques années.

En 1911, 102 aspirantes, 45 aspirants, se sont présentés aux épreuves du degré élémentaire; 42 aspirantes, 6 aspirants, à celles du degré supérieur.

Il y a notablement plus d'aspirantes que d'aspirants. C'est que les dames professeurs de musique sont beaucoup plus nombreuses que leurs collègues hommes : c'est surtout une clientèle féminine qu'atteignent les leçons de musique dans les établissements publics et privés ainsi que les leçons particulières dans les familles. Aussi bien les avantages qu'assure la possession du diplôme ne sont-ils pas uniquement appréciés par les maîtres fonctionnaires ou les aspirants fonctionnaires, qui devront à ce diplôme leur nomination ou un meilleur traitement. Si des parents ont à choisir, pour des leçons particulières de musique, entre plusieurs professeurs, les préférences, selon toute vraisemblance, iront aux diplômés : et l'âpreté de la concurrence des maîtresses de chant ou de piano dans la plupart des grandes villes explique l'affluence relative des aspirants qui n'appartiennent pas ou ne se destinent pas à l'enseignement public.

---

1. Rapport adressé au Ministre de l'Instruction publique par M. l'Inspecteur général Gilles, président de la commission d'examen.

A l'examen du degré élémentaire, tandis que la moitié des candidats-hommes appartenaient à l'enseignement public, les trois quarts des candidates n'exerçaient pas des fonctions d'enseignement et n'avaient sans doute, en majorité, pratiqué l'enseignement collectif que pour remplir une formalité, pour satisfaire aux conditions réglementaires de stage exigées pour l'inscription à l'examen. Les candidats des deux sexes, en exercice dans des écoles, comptaient au reste un assez grand nombre d'instituteurs ou institutrices publics des écoles élémentaires — une trentaine, environ — qui ayant pris goût à l'enseignement du chant avaient poursuivi leurs études musicales et se sentaient encouragés par les succès de leurs camarades aux précédentes sessions (ils furent moins heureux cette année).

Au degré supérieur, l'élément masculin tend à disparaître. Pour une moyenne de 20 aspirantes, il y a 8 aspirants au degré élémentaire; il n'y en a plus que 3 au degré supérieur.

Faut-il regretter que s'inscrivent en grand nombre à l'examen des jeunes gens qui ne sont pas et ne seront pas candidats à des emplois de professeurs de chant et musique dans les lycées, dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures, et pour lesquels par conséquent n'a pas été institué le certificat? Notre diplôme est recherché de cette catégorie de maîtres qui, jusqu'ici, donnent sans titre des leçons particulières, et dont la médiocrité peut exercer la plus fâcheuse influence sur l'éducation musicale de tout le pays. Mais je serais tenté de dire que je vois là un des principaux mérites de notre certificat. Si ces candidats du dehors se sont rendu compte de l'intérêt du savoir pédagogique, de la culture un peu générale, que nous exigeons de nos professeurs, un progrès considérable a été accompli : ils ont découvert des vertus de leur art qui échappaient à quelques-uns, et ils seront capables de les révéler à leurs élèves, tout en continuant à les initier à un mécanisme qui risquait autrement d'être stérile ou rebutant. Leurs efforts ne sont pas indifférents : ils comportent un bénéfice dont le profit s'étendra de proche en proche et auquel toute la nation est intéressée.

*
* *

Les résultats des épreuves ont été moins satisfaisants qu'aux derniers concours.

Au degré élémentaire, les 102 candidatures féminines ont fourni 29 admissibilités et seulement 15 admissions définitives; les 45 candidats hommes ont compté 10 admissibles et 8 reçus.

Au degré supérieur, des 42 aspirantes 8 ont été admises, des 6 aspirants 2 ont été admis.

La proportion des ajournements au degré élémentaire est plus grande que d'ordinaire, et le fait est particulièrement sensible après 1910, année privilégiée (la dictée musicale était un peu facile), mais qui peut-être avait laissé passer trop de candidats à peine prêts et auxquels n'eût pas été inutile un supplément d'acquis : leur succès, retardé en 1911, eût rétabli une moyenne d'admissions dont le fléchissement ne s'explique pas par une sévérité plus rigoureuse du jury. La justice de la commission conserve, d'une année à l'autre, des traditions d'extrême bienveillance.

Cette bienveillance, secondée par les circonstances, apparut-elle aux candidats de 1910 et à leurs successeurs comme une indulgence dont le jury ne pouvait plus se départir à l'avenir? Et l'effort de préparation fut-il dans l'ensemble moins énergique en 1911? Je ne le pense pas. Certes la légèreté, l'étourderie, la crédulité se rencontrent encore assez fréquemment chez nos candidats : quelques-uns sont toujours prêts à accueillir et à colporter les légendes sur des influences mystérieuses ou inattendues, sur la toute puissance du hasard, sur les exigences extravagantes ou puériles des examinateurs. Je dois reconnaître que le travail de préparation organisé à Paris par certains professeurs atteste une claire intelligence de la raison d'être des diverses épreuves et des qualités qu'elles doivent révéler, en même temps qu'il manifeste un bon sens, un esprit de logique et de méthode, aux heureux effets desquels ceux qui y participent ne sauraient échapper. A cet égard nous notons depuis une dizaine d'années un progrès lent, mais continu. Mais là encore le profit, d'un aspirant à un autre, est très inégal. C'est trop

souvent à l'activité fièvreuse de la quinzaine qui précède le concours que s'adressent des observations et des conseils dont la sagesse n'est point entendue. Trop d'aspirants en somme restent des écoliers dont l'acquis se réduit à un savoir livresque et à la reproduction mécanique de gestes dont ils ne saisissent pas l'intérêt.

Il peut paraître étrange que les deux années de stage, condition de l'inscription à l'examen, n'aient pas eu raison d'une absence de toute maturité d'esprit et d'un manque de personnalité des plus regrettables. Les certificats de stage fournis à l'administration académique peuvent ne pas toujours offrir toutes les garanties désirables d'exactitude et de sincérité. Au surplus le bénéfice du stage même régulier est généralement insuffisant pour le stagiaire abandonné à ses seules forces et trop souvent dépourvu de toute culture, s'il n'eut pas autrefois lui-même de bons maîtres, et si les circonstances ou ses réflexions n'ont pas éveillé chez lui le sens critique et l'esprit d'initiative : la routine et la passivité n'excluent pas d'ailleurs toujours la suffisance qui supprime tout souci de recherche du mieux.

*
* *

Les épreuves musicales proprement dites, dictée, solfège, accompagnement, harmonie, renseignent surtout sur le degré d'éducation de la voix et de l'oreille, sur le niveau atteint dans l'apprentissage du métier, et aussi sans doute sur des dons et des aptitudes variables d'un sujet à un autre. Mais l'habileté ainsi contrôlée procède surtout d'un savoir et d'un talent individuels dont il est aisé de noter le point précis du développement. La concordance se produisit presque toujours assez marquée entre les notes de solfège et de dictée d'un même candidat. Et la coïncidence, ainsi qu'on devait s'y attendre, est d'une exactitude presque parfaite, si on rapproche les deux notes de solfège, ou les deux notes de dictée des candidats qui, reçus à « l'élémentaire » cette année, se présentèrent dans la même session aux épreuves du degré supérieur. Ces épreuves musicales offrirent cependant, d'un aspirant à l'autre, l'écart des notes le plus considérable ; en l'espèce, il y eut des 0 et des 20 avec toutes les notes intermé-

diaires : vingt-et-un ans révolus, deux années d'un stage problématique, un commun désir de subir les épreuves du degré élémentaire, ne peuvent assurer aux candidats un talent musical moyen qui se traduise par une appréciation numérique d'une relative fixité, de même qu'au degré supérieur aucune présomption n'est légitime quant à la note moyenne de la composition d'harmonie, épreuve entièrement nouvelle. Tandis que la note moyenne de dictée musicale fut de 11 au degré supérieur, elle ne dépassa guère 6 au degré élémentaire; et la note moyenne d'harmonie fut aussi faible — c'est la même, 6 — à l'examen du degré supérieur : nombre de candidats s'étaient trompés sur leur propre valeur ou sur le niveau de l'examen.

Les épreuves de chant, et de chant scolaire en particulier, ont un intérêt que n'aperçoivent pas la plupart de nos candidats, et je m'en étonne. Que ceux qui nous arrivent ayant au dernier moment improvisé leur liste à l'aide d'emprunts faits à d'obligeants camarades n'apportent aucune attention à l'exécution du chant scolaire qui leur est demandé; que ceux-là, satisfaits d'un respect approximatif des intonations, aient peu d'égards pour le rythme, qu'ils n'aient aucune considération pour l'expression, qu'ils articulent mal les paroles avec un détachement où se marque leur honte d'une formalité ridicule, imposée, pensent-ils, à la commission : j'en puis trouver une explication plausible. Mais d'autres nous soumettent un classement méthodique, fort bien étudié, de leurs dix chants scolaires; la feuille qu'ils nous remettent fournit des justifications écrites, d'une sagesse très avertie, attestant un discernement des plus éclairés : invités à interpréter un de leurs chants, ils en dénaturent le caractère, si judicieusement défini dans les lignes tracées de leur propre main... Ont-ils donc copié, sans le comprendre, un travail préparé à leur intention? C'est bien possible. Mais il est surtout regrettable que les uns et les autres aient assez peu songé aux services que peut rendre le chant scolaire pour décider *à priori* qu'ils perdraient leur temps et leur peine à s'efforcer de communiquer des émotions, de faire vivre des enseignements, dont l'existence après tout ne leur paraît établie qu'aux yeux de pédagogues à l'esprit mal fait.

Mais ce dédain des pédagogues, ce mépris de la pédagogie, éclatent surtout à la composition de rédaction, à la leçon au

tableau, et malheureusement prennent trop souvent la forme d'un défi à la raison, d'un outrage au sens commun. Je vise en ce moment surtout les épreuves du degré élémentaire. A cet examen, les notes de leçons très mauvaises se multiplient, un tiers environ ont mérité la note 3, et au-dessous ; au degré supérieur au contraire toutes les leçons sont notées au-dessus de 10. En rédaction la moyenne est de 8,5 pour le degré élémentaire, de 10 pour le degré supérieur; mais cette fois les deux devoirs ne sont pas tout à fait comparables : le sujet proposé au degré supérieur se rattache, depuis quelques années, à l'étude d'une des œuvres recommandées par la liste triennale à un examen plus approfondi des candidats; celui du degré élémentaire se rapporte à une question pratique d'enseignement musical et ne peut pas être l'objet d'une préparation nettement délimitée et aussi étroitement guidée.

Il m'en coûte de dire à quelle cause j'attribue les mauvais résultats que je citais plus haut. Un malentendu existe entre la commission et ses victimes. La commission pose des questions simples et précises ; du moins elle le croit. « Faites au tableau, à tels élèves, une leçon sur tel point de leur programme de musique. » — « Quels exercices d'intonation institueriez-vous, individuels ou collectifs, pour des écoliers de cinq à neuf ans, dont vous voulez former la justesse de l'oreille et de la voix? » Et la rédaction écrite (les lignes qui précèdent résument le dernier sujet donné), ou la leçon au tableau, doivent être une réponse directe à la question posée. Cette réponse suppose une lecture appliquée du texte, amenant naturellement des idées qu'il restera à exprimer et à classer dans un travail de composition, pour lequel le candidat dispose de tout le temps et de la tranquillité nécessaires.

« Ce serait trop simple, doivent penser quelques-uns. Une rédaction est une œuvre essentiellement artificielle et complexe, à l'occasion de laquelle je ne puis que faire appel à ma mémoire, rejetant systématiquement tout ce que me suggéreraient mon expérience et mon bon sens. Tâchons d'introduire des développements au goût de mes juges. Mais quels développements peuvent-ils souhaiter? Et si je contrarie M. X., en faisant plaisir à M. Y!... » Le contact avec le texte est ainsi vite perdu et la copie s'égare en d'étranges divagations.

Pour la leçon, si le langage de la commission n'est pas saisi, c'est que le mot « leçon » n'est pas compris. La leçon, c'est pour beaucoup le passage du livre que le maître donne à ses élèves à apprendre par cœur; c'est même pour quelques-uns le passage d'un livre déterminé auquel songe la commission et qu'ils voudraient bien connaître. « Ma leçon sera d'autant meilleure que j'aurai plus exactement récité le passage réclamé par mes juges. » L'excuse de ces malheureux est la rareté des leçons véritables faites par les maîtres de musique, c'est peut-être encore la médiocrité de certains livres ou tout au moins l'insuffisance des directions pédagogiques qui pourraient guider le maître dans l'utilisation du livre qu'il a fait prendre à ses élèves. Mais le mal a une autre cause. Le candidat n'a guère exercé que sa mémoire, emmagasinant des formules, copiant des habitudes; il n'a pas pénétré le vrai sens des mots et des gestes, il n'a pas appris à mettre en jeu les ressources de son activité propre : à plus forte raison il n'a pas réfléchi à la transposition de son acquis la plus favorable à une assimilation par l'enfant, par l'écolier, mis pour la première fois en présence de notions, par moments abstraites et ardues. Il se propose cependant d'enseigner et peut croire, de bonne foi, avoir enseigné!

A ne considérer que la matière des leçons, le savoir des aspirants est en apparence satisfaisant. Les interrogations sur la théorie de la musique à l'examen du degré élémentaire atteignent une moyenne élevée. Très peu de notes sont inférieures à 10, beaucoup sont supérieures à 14. Et la moyenne serait plus haute encore sans la répugnance d'un certain nombre de candidats à l'étude du galinisme. Ils savent pourtant que les interrogations sur la théorie de la musique comprennent depuis quatre années des questions sur les principes et les procédés de la méthode chiffrée.

La querelle est très vive à l'heure actuelle entre partisans et adversaires de la notation chiffrée. Et il se peut que les candidats à notre examen ne trouvent pas toujours leurs professeurs disposés à leur faciliter l'étude d'une notation et d'une méthode qu'ils réprouvent ou qu'ils connaissent mal. Notre commission a recueilli de temps à autre un écho atténué de doléances que je sais très âpres. Elle n'avait point à apprécier une décision du

Conseil supérieur de l'Instruction publique et ne pouvait qu'appliquer des instructions formelles, sans craindre d'avoir à se heurter à la résistance d'aspirants interrogés en conformité de ces instructions. En fait aucun incident ne s'est produit, aucun candidat ne s'est récusé quand il a été interrogé sur la méthode chiffrée, et la correction des candidats n'a pas moins contribué à ce résultat que la bienveillance de l'examinateur. Mais il faut reconnaître que les réponses, bien que s'améliorant d'une session à une autre, demeurent un peu faibles. Je le regrette un peu si je songe aux certifiés qui peuvent être chargés d'appliquer les programmes officiels des écoles normales et des écoles primaires supérieures. Je regrette surtout que ceux de nos candidats qui se disent les adversaires de la notation chiffrée ne se soient pas efforcés de s'en bien pénétrer pour la condamner ensuite personnellement en toute connaissance de cause. Ils auraient ainsi retiré vraisemblablement de ce travail quelque profit développant et affinant leur sens pédagogique.

Nombreux sont les candidats — j'entends parmi ceux du degré élémentaire — qui gagneraient beaucoup à une émancipation et à une maturité d'esprit les affranchissant de leurs habitudes et de leur mentalité d'écoliers.

Les Programmes limitatifs du Concours des Écoles normales et de l'Examen du Brevet supérieur.

Un arrêté ministériel du 25 octobre 1910 a prescrit que, pour certaines des matières du concours des écoles normales et de l'examen du brevet supérieur, il sera établi à l'avenir des programmes limitatifs dont les candidats auront à faire une étude approfondie. Nous croyons intéressant de reproduire ici le rapport par lequel M. Gérard-Varet, Recteur de l'Académie de Rennes, a présenté au Ministre de l'Instruction publique les programmes spéciaux qu'il a adoptés pour son ressort.

La réforme de 1905 introduisit dans le régime des Écoles normales une modification profonde et heureuse : elle réunit et renforça tout ensemble en troisième année la pratique professionnelle et l'étude désintéressée. Peut-être arrive-t-il qu'elle encourage chez quelques-uns les secrets instincts d'indolence et de flânerie; en revanche elle stimule chez les autres, les plus nombreux de beaucoup, les vertus de recherche et d'initiative. A cet égard, elle n'a pas d'analogue dans l'enseignement secondaire; dans l'enseignement supérieur, et toutes proportions gardées, elle rappellerait l'année du diplôme d'Études.

Mais aussi les deux premières années subirent le contre-coup du brevet supérieur passé un an plus tôt. Les vieux programmes maintenus en leurs lignes essentielles se ramassèrent en un espace plus court pour un effort plus grand. Les inconvénients autrefois masqués devaient ressortir en un relief plus choquant. Ils sont de deux sortes, renforcés de leur mutuelle opposition.

D'abord le caractère encyclopédique des matières enseignées. Il y a treize branches, toutes obligatoires pareillement, tra-

vaux manuels ou chant aussi bien que composition française ou chimie. Ce résultat n'est pas l'effet d'un caprice. L'école primaire n'enseigne que les éléments, mais elle enseigne tous les éléments, et le maître qui les fait connaître doit, pour les posséder pleinement, les dépasser.

La haute idée que la République se fait de l'instituteur a encore fortifié cette tendance. Assurément il est l'éducateur des tout petits; mais il est aussi le conseiller, l'ami des adultes. Le village le veut capable de prendre intérêt aux travaux des champs, de donner à l'occasion un avis utile. A la ville, où il instruit les enfants d'ouvriers, il connaît en sa structure essentielle l'atelier ou l'usine, la vie qui s'y mène, les besoins et les aspirations qui s'y façonnent. La société du XVIIe siècle appelait « honnête homme » celui qui avait des lumières de toutes choses sans asservissement à aucune. En un sens, l'instituteur est « l'honnête homme » de la démocratie. Voilà pourquoi l'école normale lui impose les disciplines les plus diverses : littérature, philosophie, et avec elles l'esprit d'analyse, les jeux d'abstraction, l'idéologie; parallèlement le travail du bois ou du fer, c'est-à-dire la lutte physique contre les forces physiques, l'homme réel aux prises avec le réel. L'école normale, c'est tout ensemble le lycée et l'atelier.

Des facultés aussi hétérogènes ne devraient s'exercer qu'avec une extrême modération : vertu difficile! vertu rare, en France notamment où tous les enseignements à tous les degrés souffrent du même virus, la surcharge des programmes. C'est que nous cultivons volontiers l'idôlatrie de l'instruction pour l'instruction, d'autant meilleure qu'elle est plus étendue, souveraine enfin si elle est coextensive à la science même. Des maîtres éminents jugent que tout ce qui intéresse la pensée doit s'enseigner : or, tout est intéressant, et cela mène loin! C'est ainsi que, dans l'enseignement primaire, beaucoup demandent, non seulement l'Histoire de France en entier, non seulement l'Histoire Génénérale, mais encore l'Antiquité : Égypte, Assyrie, Grèce, Rome! Et pareillement en chimie, en géologie, en astronomie. Le bon instituteur indistinctement manie la lime ou le rabot, s'entend aux mystères du solfège, disserte sur Toutmès III et sur Gambetta, sur les granits bretons et sur le libre arbitre, sur la clé-

mence d'Auguste et sur les phosphates, sur les protozoaires, sur les syndicats.

Les écoles préparatoires, surtout les écoles primaires supérieures souffrent du même mal. Par là elles préparent le second inconvénient annoncé au début! Chose curieuse, la diversité est extrême, et elle n'exclut pas la monotonie. S'agit-il du français? Les trois années préparatoires, les deux premières années de l'école le retiennent, comme il convient, au premier plan, mais avec son cortège invariable, implacable, de grammaire, d'analyse grammaticale, d'analyse logique. Ce n'est pas assez : l'école primaire déjà initie à ces diverses matières. C'est en tout six ou sept ans où l'élève, enfant d'abord, adolescent ensuite, retrouve, reprend, répète, ressasse mêmes sujets, mêmes règles, mêmes exercices. L'Histoire présente le même aspect : avant et après l'entrée à l'école, c'est toujours l'Histoire de France et les mêmes périodes, les mêmes personnages individuels ou collectifs, les mêmes crises, les mêmes guerres. Pareillement encore en géographie : la troisième année de l'école primaire supérieure comprend les « généralités physiques », puis l'Inde, l'Indo-Chine, la Chine, le Japon. La première année de l'école normale, qui lui fait suite, reprend les notions générales de géographie physique, puis le Japon, la Chine, l'Indo-Chine, l'Inde. Pareillement dans les sciences proprement dites : en physique où, dans les diverses branches, les mêmes questions se posent dans les trois années de l'école primaire supérieure d'abord, puis dans les deux années de l'école normale; en chimie, où métaux et matières organiques apprises pour le concours d'entrée se retrouvent dans les mêmes termes; en histoire naturelle, où les phénomènes de nutrition et de relation, où les appareils de la plante, racine, tige, fleur, graine, fruit, hantent inexorablement les programmes et les pensées des mêmes gens, candidats d'abord, élèves-maîtres ensuite. Reçu, le jeune normalien s'imagine naïvement mettre le pied sur un sol neuf, dans un climat nouveau. Et puis, c'est le même cercle d'idées qui reprend son attention désenchantée, qui l'immobilise et l'engourdit au spectacle du même horizon. Les jeunes gens qui autrefois passaient de la rhétorique supérieure à la rue d'Ulm connurent ces déceptions. Mais c'était une élite de disciples sous une élite de

maîtres ; leur culture rare les sauvait. Et pourtant la sensation des longues redites pesait lourdement. Ce ne fut pas une des moindres causes qui amenèrent la réforme de 1903.

Dans le cas présent, le problème se pose ainsi : renouveler en simplifiant. Ce n'est pas autre chose que la limitation des programmes. Le Ministère, en posant le principe, a laissé aux Académies le soin de la réalisation. L'Académie de Rennes, pour y réussir, a parcouru deux étapes : la première toute de consultations. Dans chaque département, l'Inspecteur d'Académie s'adressa aux écoles normales. Directeurs et directrices, maîtres et maîtresses se mirent à l'œuvre. Le recteur reçut ainsi quatorze projets très étudiés, très dignes d'examen. De l'un à l'autre les différences sont nombreuses, fortes souvent. Toutefois dans les matières scientifiques une préoccupation commune se dégage : le concours d'admission maintenu plus près de l'expérience courante, à la lisière de la pratique : appareils de physique d'un usage constant, baromètre, thermomètre, loupe, etc. ; en chimie, les corps d'une utilité universelle, carbone, chlore, soufre, fer, cuivre, etc. En revanche le Brevet supérieur ferait plus de place à la détermination des lois, à la théorie. Au contraire en histoire, en géographie, les divergences dépassent et dominent les ressemblances.

A ce moment précis la seconde étape commence : plusieurs méthodes s'offraient à l'esprit. La première, la plus simple, la plus expéditive aussi était de laisser à chaque département sa liberté. Le recteur n'avait qu'à apposer au bas de chaque projet sa signature. Par là il avait l'assurance d'économiser ses forces, de flatter les amours-propres, enfin d'obéir au goût du jour pour la décentralisation. Il s'y est refusé cependant.

Sans doute il y a des départements limitrophes d'un même ressort que des différences profondes séparent : tels Seine-et-Oise qui n'a pas de grande ville, et la Seine qui comprend Paris ; ou encore dans le Midi, les Basses-Alpes et les Bouches-du-Rhône. Avec ceux-là la liberté se comprend. Mais ce cas est rare. Le plus fréquent est au contraire celui de départements qui ont même structure géologique, mêmes besoins économiques, mêmes traditions, mêmes mœurs. A une telle communauté d'esprit l'unité d'administration s'ajoute : dès lors la diversité

des programmes ne serait-elle pas un contre-sens? Est-il nécessaire de substituer à l'antique idolâtrie de la centralisation uniforme une nouvelle idolâtrie, celle de la différenciation?

Au surplus des considérations pratiques renforcent ce principe : la liberté pour le département se paierait de l'impossibilité de faire appel à des éléments du dehors. Seules ses propres écoles seront en mesure de lui fournir des recrues. Des programmes différents appellent des préparations différentes : qu'adviendra-t-il des familles qui, en cours d'études de leurs enfants, quittent sinon leur province, du moins leur département? Celui-ci ne serait plus la fiction administrative souvent raillée jadis; en revanche il deviendrait, à tout jeune homme né en dehors du département, un donjon hérissé de règlements hostiles, un îlot inabordable. Il y a plus : les écoles primaires supérieures ont toutes un programme uniforme et elles deviennent la principale source de recrutement. Beaucoup d'entre elles rayonnent sur deux ou trois départements. Comment adapteraient-elles leurs travaux à des programmes multiples et divergents?

Ces diverses raisons parurent décisives : le recteur se prononça pour l'unité de programme dans le ressort.

Il s'agissait ensuite de donner à cette unité sa forme. Un choix parmi les projets était possible. Mais comment écarter tous les autres sans apparence de dédain qui eût été traité d'injustice? Et puis le choix en lui-même n'aurait-il pas eu pour point d'appui des raisons de sentiment, des préférences individuelles, en fin de compte arbitraires? Le recteur en conséquence composa la Comission qui suit : trois Inspecteurs d'Académie : M. Dodu, de Rennes, historien de profession; M. Lepointe, de Saint-Brieuc (1), ancien élève d'école normale primaire, agrégé de langues vivantes; enfin, parmi les cinq autres, tous littéraires, M. Versini, de Nantes; d'autre part, M. Henry, directeur de l'école normale de Vannes, Mme Labergère, directrice de l'école normale de Rennes. La commission se réunit à l'Académie le 27 mars; l'ordre du jour fut sévèrement circonscrit. Il s'agissait, non point d'édifier pied à pied et en entier un programme, tâche impossible en quelques heures, mais de déterminer quel prin-

1. Maintenant à Chartres.

cipe gouvernerait dans chaque branche la limitation des matières et dans chaque matière la limitation des questions.

Une première règle réunit l'adhésion unanime : on éliminera toute étude qui, quel que soit son intérêt ou son charme, ne présente pas pour un instituteur français de notre temps un caractère d'absolue nécessité, par exemple, en mathématiques, l'algèbre ; en physique, l'acoustique. En histoire, toute l'Antiquité tombera, réservée exclusivement aux conférences de 3e année. Sans doute les vieilles civilisations offrent à la curiosité un théâtre passionnant et somptueux : elles ouvrent sur les plus profondes tendances humaines des perspectives inconnues ; mais au prix de quelles recherches, de quels tâtonnements, de quelles initiations ! Au contraire, distribuées à faibles doses à des esprits non préparés, elles s'offrent plutôt comme des panoramas de rites étranges ou absurdes. La Zoolatrie égyptienne à un regard superficiel prend simplement figure d'extravagances. On croira connaître des peuples, on ne les aura pas compris. On aura sur les premiers efforts des hommes jeté une lueur, mais une lueur trompeuse ; on aura éveillé des idées, mais des idées fausses. A tous égards la franche ignorance vaut mieux.

Un second principe s'ajoute au premier : on délivrera le brevet supérieur de toutes les questions présentement inscrites, qui déjà au concours d'entrée font l'objet d'une étude méthodique et détaillée. Ainsi on fera à l'école l'économie de longues redites, rebutantes, mangeuses d'heures et d'efforts. Pesanteur, chaleur, appareils animaux, organes des plantes, même l'arithmétique, la géométrie, suffisamment assimilées à seize ans, disparaîtront tout à fait. Ou plutôt elles reparaîtront, mais à titre d'exercices pédagogiques.

L'histoire en revanche ne se prête pas à un triage de ce genre. Sa délimitation plus délicate mérite un examen à part.

D'abord on se tiendra en garde contre la tentation d'un programme simplifié dans son énoncé et réduit à un petit nombre de titres généraux : Clovis, Charlemagne, Philippe-Auguste, c'est dix siècles en trois mots, matière à trois leçons ou à trente, au gré des maîtres. Une telle simplification serait un trompe-l'œil.

Une autre solution est plus hardie, plus nette aussi : comme

à l'école primaire supérieure, l'histoire partirait du XVIe siècle; les quatre derniers rempliraient les six ou sept ans de préparation à l'école et de l'école même. L'histoire éducatrice, c'est l'histoire de la vie moderne, des traditions d'hier incorporées aux sentiments du jour. Vivants, nous devons rester avec les vivants.

La conception se tient et elle porterait fruit. Pourtant des difficultés se présentent et inquiètent. L'instituteur enseigne aux enfants en son ensemble l'histoire nationale. Cependant du certificat d'études au brevet supérieur, lui-même perdrait de vue toutes les origines, tout le moyen âge : lacune un peu large tout de même!

Et puis un peuple, c'est une personnalité. Ses âges ne sont pas des tranches d'années qui se découpent à volonté; ils ont leur unité interne et leur continuité; ils s'éclairent mutuellement; leur propre solidarité achève et fixe leur physionomie. En pareille matière un fragment de connaissance, c'est un fragment d'erreur. L'ignorance de la France ancienne, c'est l'ignorance de la France nouvelle. Qu'est-ce que la Bretagne actuelle sans la duchesse Anne et sans Duguesclin? Qu'est-ce que Dijon sans le Duché de Bourgogne et Charles le Téméraire? Qu'est-ce que Toulouse sans son Parlement et ses Comtes.

La conséquence ressort d'elle-même : l'histoire c'est l'histoire de France en son intégrité. Mais alors la racontera-t-on deux fois, une fois avant le concours d'entrée, une autre fois après? C'est précisément le régime actuel avec ses retours et ses monotonies.

Ou bien la partagera-t-on en deux périodes? la première enseignée à l'école préparatoire, la seconde ensuite? Ce serait une solution. A la réflexion pourtant le doute s'élève. L'histoire ne part pas comme la physique ou la chimie d'éléments plus faciles à expliquer, pour s'organiser ensuite en forces plus complexes et d'observation plus délicate. Le moyen âge n'est pas plus simple que le XVIe siècle ou que le XIXe. D'autre part, répartie tout le long des six ou sept années prénormaliennes et normaliennes, l'histoire nationale aurait à compter avec les changements profonds qui, de treize à dix-neuf ans s'opèrent dans l'esprit. A treize ans, l'adolescence s'ébauche à peine, c'est l'enfance qui finit; à dix-neuf ans, c'est presque l'adulte achevé; ici la réflexion outillée, capable des longues tensions et des

abstractions subtiles; là en revanche l'imagination en plein essor, toute gonflée des premières sèves, prompte aux audaces et aux fantaisies. Clovis, Charlemagne, le baron féodal, enseignés exclusivement aux plus jeunes se hausseraient au rang des prodiges et des mythes; la Révolution française, le XIXe siècle, réservés aux plus âgés retomberaient à l'humanité, au niveau de ses faiblesses et de ses misères. Chemin faisant, l'optique sur les choses changerait, l'horizon des peuples ne se colorerait plus des mêmes teintes. Convient-il que de futurs éducateurs envisagent le passé à travers des prismes si contraires, tantôt tournés vers les exactitudes sévères, tantôt complaisants aux jeux somptueux des légendes?

Ainsi nous ne pouvons ni mutiler l'histoire nationale, ni la découper en tranches, ni la répartir en deux phases. Les difficultés, semble-t-il, au lieu de se réduire, s'aggravent. Une solution cependant reste possible.

L'histoire ne se divise pas seulement en époques, elle se divise aussi en aspects; les faits qui la composent s'assemblent en groupes ou s'ordonnent en catégories; elle se déroule en tableaux ou se ramasse en problèmes. Le concours d'admission vise les plus jeunes : l'histoire qui leur convient, c'est l'histoire au sens courant du mot, celle des événements et des hommes, attentive sans doute aux effets et aux causes, mais aussi dominée par le récit pittoresque et le décor extérieur. Les trois ans de préparation permettent de la raconter en entier, et à son entrée à l'école l'élève-maître doit déjà la posséder.

C'est en somme le régime actuel, mais qui demanderait à être gravé d'un burin plus ferme. Le changement commencerait à l'école, et il serait grand. Auparavant l'histoire voyait les idées dans les hommes, désormais il s'agit de voir les hommes dans les idées. Dans les peuples il y a les forces qui les meuvent, politiques, économiques, religieuses, avec leurs organes de lutte et de conquête. L'histoire concrète assurément ne les ignore pas, mais elle les insère dans la trame des événements; elle les signale et les décrit chemin faisant. Il s'agit ensuite de les détacher, de les soumettre à un examen à part; tâche entièrement neuve, où le cadre de chronologie nationale se disloque, où l'horizon s'élargit. L'histoire concrète, c'est celle des frontières : c'est la

guerre de Cent ans, c'est la lutte contre la Maison d'Autriche, rivalité de monarchie à monarchie, de peuple à peuple. L'autre est l'histoire abstraite, celle des forces anonymes et impersonnelles, tantôt incorporées à une nation comme l'idée du Droit en France, tantôt comme la Réforme ou le Socialisme, indifférentes aux États, orgueilleuses de leur rayonnement international.

Ce n'est pas tout : ces forces ne s'exercent jamais seules, elles en rencontrent d'autres qui les heurtent; les progrès des unes s'éclairent des progrès ou des déclins des autres : c'est la méthode comparative qui entre en scène. A l'histoire descriptive se substitue l'histoire comparée, celle-ci d'ailleurs en contact incessant avec celle-là, vivant des continuels emprunts qu'elle lui fait. Veut-on un exemple? La méthode descriptive, c'est l'histoire de la Révolution et de l'Empire, les diverses Assemblées, Constituante, Législative, Convention, leurs épisodes saillants, leurs luttes contre la Cour, contre les partis, leurs organisations, leurs forces rivales, clergé, noblesse, clubs, commune, leurs déchirements, leurs créations. La méthode comparative, ce sera, si l'on veut, l'Europe et la Révolution, le grand duel des Droits de l'homme et du Droit divin, et puis le conflit secret en France même de la politique de propagande révolutionnaire et de l'antique politique des frontières naturelles. Ce parallèle, d'ailleurs, n'est pas possible sans évoquer à l'occasion les événements et les hommes qui façonnèrent à ces heures graves le pays. Rappels de circonstances, brèves indications rafraîchissent la mémoire sans l'alourdir. L'école normale évitera ainsi le double reproche des matières vues une seule fois et des redites monotones. Les souvenirs ne se gravent qu'en se renouvelant, et d'autre part l'attention languit à se traîner aux mêmes spectacles. L'histoire abstraite préserve des deux écueils. Par là elle ménage les forces de l'élève, elle invite aux larges réductions de programmes. Elle consacrera les deux premières années à un petit nombre de questions essentielles, de problèmes fondamentaux : Europe et Révolution, dont il était question à l'instant; plus anciennement Papauté et Empire, Réforme et Renaissance, Monarchie absolue et Opinion. En d'autres termes, le programme de l'école normale comportera, non pas l'étude de l'histoire, mais des études d'histoire; ou bien encore, sinon la

philosophie de l'histoire, terme ambitieux et téméraire, mais une philosophie sur l'histoire.

La même méthode était plus difficile à appliquer en géographie, où cependant l'inconvénient des longues redites est encore plus choquant. La première année à l'école primaire supérieure (principaux aspects du globe, la France) reparaît dispersée il est vrai, la même néanmoins en ses points principaux, dans la première et la deuxième années de l'école normale. Inversement les mêmes matières étudiées en troisième année préparatoire se retrouvent après le concours d'admission en première année. Prenant en considération la tradition qui pose au début la géographie physique, nous l'avons inscrite au concours d'entrée avec la France et ses colonies. En revanche, nous avons, pour l'école normale, adopté le programme de philosophie des lycées, qui substitue à la géographie des grandes parties du monde la géographie des grandes puissances. Et encore nous l'avons réduit! Notre pédagogie cède trop à la fascination de l'absolu. Elle rêve dans chaque branche de programmes complets, tels que dans la suite on n'ait plus qu'à entretenir les connaissances acquises. C'est à la fois une illusion et une faute. Il faut laisser à la vie le souci des recommencements et des achèvements; il faut l'adulte aux prises avec des connaissances incomplètes et la charge des perfectionnements personnels. En particulier, il y a en géographie des choses essentielles que l'école doit enseigner : principes physiques, lecture de la carte, la France et ses principales voisines, les grandes divisions du monde. Le reste s'apprend aisément et à la faveur des circonstances. Les événements appellent-ils au premier plan un pays auparavant négligé, le Japon par exemple, journaux, cartes et revues auront vite comblé la lacune. Pour ce motif, nous avons rayé le Brésil et l'Argentine, sur lesquels les informations de la géographie générale peuvent présentement suffire.

Plus proches, à certains égards, de l'histoire, la zoologie et la botanique se prêtent mieux aussi à la même méthode de limitation : au concours d'admission les descriptions, au brevet supérieur les analyses. L'histoire naturelle proprement dite, sorte de géographie des espèces vivantes, a été réduite au minimum. C'est le cas avec elle de faire confiance à la vie, et

pour l'école de s'en tenir aux données locales. Flore et faune bretonnes, si originales parmi les combes de bruyères, si riches au long des côtes, toutes prêtes aux observations directes, retiendront surtout l'attention.

Les sciences physico-chimiques se prêtent à un double mode de limitation : d'une part, on leur donne au concours d'entrée un caractère plus pratique et usuel, en revanche plus théorique au brevet supérieur. D'autre part, et parallèlement, on répartit diversement les branches de la physique : plus de mécanique avant l'école normale, plus d'électricité à l'école.

Enfin les mathématiques, ramenées au concours d'entrée, sont réduites à l'arithmétique et à la géométrie usuelles. On ne saisit pas la nécessité de l'algèbre dans l'enseignement primaire [1] ; en revanche, on appréhende avec elle un certain goût de l'automatisme des signes, plus facile encore et plus redoutable peut-être dans l'enseignement élémentaire [2]....

1. Les écoles normales organiseront, à leur gré, des conférences d'algèbre à l'usage de ceux de leurs élèves qui auraient dessein de préparer, par la suite, les examens supérieurs de l'enseignement primaire.

2. Nous sommes informés que M. Gérard Varet va adresser incessamment, aux écoles normales de son ressort, une circulaire complémentaire qui retient l'attention sur le concours d'entrée. Cette circulaire présente le programme d'admission comme un cadre maximum où chaque école normale aura, sous le contrôle de l'Administration, liberté de tracer à l'intérieur les limites que ses conditions de recrutement, écoles primaires supérieures ou cours complémentaires, lui feront juger nécessaires (N. D. L. R.)

Les Écoles professionnelles et d'Arts décoratifs en Allemagne[1].

A l'heure actuelle le développement de l'enseignement professionnel et des arts décoratifs en Allemagne n'est plus pour personne une chose inconnue. On sait que depuis dix années et plus nos voisins d'Outre-Rhin ont fait des efforts considérables, ne ménageant ni leur peine, ni leur argent. On sait aussi qu'ils ont voulu renouveler tous les arts industriels, et que, d'une façon beaucoup plus générale que chez nous, ils ont adopté et répandu un « art nouveau ». Leurs efforts ont été couronnés de succès. Leurs ouvriers se sont perfectionnés, leurs ventes ont augmenté dans de très fortes proportions. Ils nous menacent sur des territoires économiques acquis, semblait-il, à notre domination. Au salon de l'automne 1910 les artistes et industriels bavarois ont installé au milieu de Paris une exposition destinée à nous montrer leurs progrès et techniques et artistiques.

La France ne pouvait demeurer indifférente à ce mouvement de croissance rapide. Elle le pouvait d'autant moins que l'apprentissage, atteint indirectement par certaines lois, commençait à causer de graves soucis à l'industrie française. Le 13 juillet 1905 un projet de loi réorganisant l'enseignement professionnel fut présenté à la Chambre par M. Dubief alors ministre du commerce. Le projet demeura dans les cartons, mais doit être repris, en partie du moins (le titre V), au cours de la prochaine session par-

---

1. Extrait d'un rapport adressé à M. le Ministre de l'Instruction publique par M. Gaston Raphaël, professeur au lycée Lakanal, chargé d'une mission en Allemagne.

lementaire. En attendant, des municipalités, des chambres de commerce, des syndicats, des associations ont fondé dans toute la France des cours d'enseignement professionnel. En 1908 le conseil municipal de Paris a envoyé une délégation au deuxième congrès de l'Union provinciale des artisans d'art, à Munich. Cette délégation a rédigé un rapport détaillé sur les travaux du congrès et sur l'exposition des arts décoratifs qui se tenait la même année dans cette ville. Une enquête beaucoup plus approfondie fut faite sous les auspices de la Chambre de Commerce de Paris et publiée en 1910 par M. de Ribes-Christofle. Dès cette année, en 1911, un soin tout particulier fut apporté à l'exposition du mobilier. Et par une lettre du 10 avril 1911 les principales sociétés d'arts décoratifs ont pris l'initiative de demander au gouvernement d'organiser à Paris, en 1915, une exposition internationale d'art décoratif.

Il était donc intéressant d'aller visiter quelques-unes de ces écoles et cours et d'étudier leur fonctionnement. Mais quels renseignements nouveaux apporter? Il ne fallait pas songer à faire plus et mieux que le rapport de M. Ribes-Christofle. Toutes les indications matérielles utiles sur leur organisation, les locaux, la durée, l'horaire et les sanctions des cours, leurs programmes, le nombre des élèves, le budget, le prix de revient par unité, on les trouvera dans son volumineux travail. Nous avons donc cherché à fixer notre attention sur d'autres aspects de la question. Quelle est la tendance de l'enseignement donné dans ces cours et écoles? A quels élèves est-il donné et par quels professeurs? Comment sont recrutés ces professeurs? Que faut-il penser au juste de la prédominance actuelle de *l'art nouveau*? Cet enseignement professionnel et technique est-il susceptible d'exercer une influence sur l'enseignement en général et sur certaines traditions de la nation allemande? Autant d'interrogations auquelles nous avons tâché de trouver une réponse.

*
* *

Ce qui frappe d'abord lorsque l'on visite les écoles et les cours, ou lorsque l'on s'entretient avec des personnes au courant de ces questions, c'est l'importance capitale qui est attachée partout au

côté pratique. Sur ce point l'unanimité est absolue : ce dont l'Allemagne a besoin c'est, à tous les degrés de la hiérarchie industrielle, d'ouvriers, de contremaîtres, d'ingénieurs, de directeurs, d'artistes, qui tous connaissent leur métier et soient capables les uns de créer, les autres d'exécuter des objets et des œuvres d'une utilité pratique incontestable.

Cette tendance se manifeste dès l'école primaire et les cours les perfectionnent. Les enfants sont mis, pendant les heures de dessin, en présence d'objets usuels, et on ne leur demande pas de les reproduire uniquement sur le papier, on leur enseigne aussi à les modeler, à les découper dans du papier ou dans du bois. Et selon les régions cet enseignement manuel reçoit un développement plus ou moins grand. En tout cas il existe à Leipzig un séminaire, où les instituteurs allemands peuvent suivre des cours de quelques semaines pour apprendre à enseigner les travaux manuels.

Dans les cours de perfectionnement des tâtonnements durèrent plusieurs années. On se trouvait en face d'un problème complexe. Ces cours, obligatoires presque partout pour les apprentis de treize à dix-huit ans, devaient-ils servir à conserver et à compléter l'instruction primaire, ou bien à compléter l'apprentissage reçu à l'usine ou à l'atelier? Devaient-ils donner une culture générale, si l'on peut dire, ou bien une culture uniquement professionnelle? Ou bien, en cas de coexistence, à laquelle revenait la prédominance? La solution choisie aujourd'hui ne laisse plus aucun doute. Consultez tous le programmes, ils vous répondront tous : la culture professionnelle d'abord. C'est elle qui fait le centre de l'enseignement dans ces cours de perfectionnement. Et encore précisons bien le sens de cet axiome. Un enseignement professionnel pourrait demeurer théorique, en procédant par de copieuses démonstrations sur tableau ou dans les livres, par de longues explications verbales sur la meilleure manière de faire tel ou tel travail. Non, il s'agit de bien autre chose. Il faut que cet enseignement porte toujours sur le travail fait à l'atelier et s'appuie, en quelque sorte, constamment sur lui. On fera assurément connaître à l'apprenti les parties de son métier que la spécialisation excessive des industries modernes lui laisse nécessairement ignorer. Mais toujours son établi ou sa machine et ses

ouvrages quotidiens serviront de point de départ. La ville qui est allée le plus loin dans cette voie est sans conteste Munich. Le Conseil municipal n'a pas reculé devant des dépenses formidables, afin de doter chacune des quatre grandes écoles de perfectionnement des ateliers, machines et installations nécessaires à toutes les professions. Et c'est dans ces ateliers qu'est donnée la partie technique de l'enseignement. D'autres villes comme Leipzig, qui a réorganisé son enseignement professionnel cette année même, ne font pas ces dépenses, car elles estiment que les deux ou trois heures par semaine que peuvent passer les apprentis dans ces ateliers ne les méritent pas, et que l'atelier et les conseils du patron fournissent déjà un enseignement suffisamment pratique. Mais elles maintiennent néanmoins le principe énoncé plus haut dans toute sa force : l'enseignement donné dans ces cours doit être avant tout pratique. Et c'est même le métier qui devra nuancer et diriger l'enseignement général proprement dit. Les sujets de rédaction, les devoirs de géométrie, le dessin, le calcul, la géographie, toutes ces matières seront adaptées à chaque métier ou profession. On formera de bons ouvriers et en même temps de bons citoyens allemands.

Il va de soi que la même tendance règne dans les écoles supérieures. Toutes les écoles professionnelles nouvelles sont pourvues de laboratoires, d'ateliers, munis eux-mêmes de machines, outils, ingrédients les plus modernes. De même pour la plupart des écoles d'arts décoratifs proprement dites. Quelques-unes ne possèdent pas, à vrai dire, d'installations pour exécuter les projets des élèves. Mais ou bien elles vont les acquérir (à Stuttgart une somme de 5 millions de marks va être dépensée pour réunir en un même local les cours de l'école et les ateliers), ou bien les élèves trouvent à proximité, dans la ville ou dans la région, les ateliers dont ils ont besoin. Et à de nombreux signes on reconnaîtrait quand même cette tendance pratique. Tous les dessins sont exécutés, bien entendu, d'après la nature et tous les objets conçus et fabriqués en vue de leur utilisation quotidienne. Les divers cours et ateliers sont adaptés aux besoins de chaque région (le livre et les constructions mécaniques à Leipzig, le tissage et la teinturerie à Crefeld, etc.) et créés au fur à mesure des nécessités et des crédits disponibles. Les écoles non seulement

acceptent mais recherchent les commandes du dehors afin d'habituer leurs élèves à travailler pour la vie, et les sommes perçues de cette manière figurent dans les recettes des budgets. On s'efforce d'enseigner aux élèves à comprendre que chaque pièce exige la collaboration de plusieurs corps de métier et qu'il faut travailler les uns pour et avec les autres. On leur apprend enfin à moins rechercher la pièce de luxe isolée que celle qui s'accordera à un ensemble dont elle sera une des parties.

Et c'est ainsi qu'on assiste à une réaction contre la spécialisation excessive, et un retour curieux à ces époques anciennes, où le même homme était à la fois créateur et ouvrier. Non seulement on s'efforce de faire disparaître la séparation qui existait longtemps entre l'artiste et l'artisan, mais même toute séparation entre constructeur et décorateur. C'est de plus en plus le même homme qui fait les plans d'une maison, de son ameublement et de sa décoration. Tous les professeurs connus ont donné l'exemple. Qu'ils vinssent de la peinture ou de l'architecture, de la sculpture ou de la ciselure, ils ont entrepris l'un après l'autre l'exécution de toute une maison. Et leurs élèves tendent nettement, tout en conservant leur spécialité d'origine, à devenir non des décorateurs mais des architectes et pour un peu des ingénieurs.

*
* *

On peut dire que c'est encore cette même tendance pratique qui guide la répartition et le recrutement des élèves et des professeurs.

Dans les cours de perfectionnement il n'y a pas lieu de choisir les élèves puisque tous les apprentis de treize à dix-huit ans sont astreints à les suivre. Mais ce qu'il faut remarquer c'est que les enfants sont étroitement groupés par corps de métier. Afin de mieux conserver à l'enseignement toute son utilité immédiate, on ne réunit autant que possible, que les apprentis du même métier. Dès que la ville est assez grande pour fournir environ vingt-cinq apprentis, on leur réserve une classe spéciale, située souvent dans un bâtiment spécial. Si certains d'entre eux sont obligés ainsi de faire un parcours assez long, ils doivent s'y résigner. Les muni-

cipalités s'arrangent d'ailleurs pour obtenir des compagnies de tramways ou autres des réductions en leur faveur. A Munich ils reçoivent par exemple, des cartes d'un mark par mois, leur donnant droit au voyage aller et retour entre leur demeure et l'école à une certaine heure de la journée. Et dans ces villes les cours sont organisés pour tous les métiers sans exception jusques et y compris celui de pâtissier ou garçon de café, ou mécanicien dentaire. Dans les villes plus petites on réunit les apprentis de métiers voisins (menuisiers, charpentiers, ébénistes, etc., etc.). Et après entente avec les patrons on choisit les heures où l'absence des apprentis apportera le moins de trouble dans l'atelier. Il arrivera même que les cours seront répétés deux et trois fois dans la journée, lorsque les élèves sont assez nombreux, afin d'accorder à un patron ayant trois apprentis, la possibilité d'en garder toujours deux ou trois dans son atelier. Et comme, d'une manière presque générale, les heures du soir sont supprimées (c'est-à-dire d'après huit heures du soir), les professeurs disposent de classes homogènes et fraîches avec lesquelles un travail vraiment utile devient possible.

Les écoles des corporations (Innungsschulen), qui subsistent encore, les écoles professionnelles, municipales ou royales, les écoles d'arts décoratifs choisissent leurs élèves. Elles exigent naturellement d'eux des connaissances et surtout des capacités suffisantes. Mais ce que nous retiendrons ici, c'est d'abord que les élèves n'y sont admis en général qu'à partir de l'âge de quinze ans, quatorze quelquefois, mais souvent aussi seize et dix-sept. Comme la durée de l'enseignement dans ces écoles comporte presque toujours quatre années, on peut dire que l'âge moyen des élèves, capables de produire par eux-mêmes, est de dix-huit à dix-neuf ans, sans tenir même compte des nombreux élèves qui restent dans ces écoles après leur vingtième année (quelques-uns ont plus de vingt-cinq ans). Et si l'on s'émerveille des résultats obtenus, si l'on en profite parfois pour dédaigner certaines de nos écoles françaises, c'est peut-être que l'on néglige trop ce facteur si important de l'âge des élèves.

Une autre prescription relative à l'admission dans ces écoles est aussi à retenir. La plupart d'entre elles exigent soit le passage dans les cours de perfectionnement (c'est-à-dire l'apprentissage

d'un métier) soit deux années au moins de pratique dans un atelier. Après cela elles peuvent sans danger dispenser leurs élèves de fréquenter des ateliers, et leur enseigner la théorie du métier : leur enseignement ne se perdra pas dans l'irréel.

Ajoutons, enfin, que ces écoles, avec la souplesse qui caractérise les institutions allemandes, ne comptent pas qu'une seule catégorie d'élèves mais deux ou trois. Les uns suivent tous les cours de leur partie et n'ont pas d'autre occupation; les autres ne suivent que certains cours choisis par eux, et prennent ainsi pendant la journée quelques heures sur leurs occupations quotidiennes; les autres enfin suivent, après le dîner, quelques cours faits à leur usage. Ces derniers, élèves à la chevelure grisonnante, sont assurément les plus touchants : ce sont des *Gehilfe* (compagnons, dessinateurs, etc.) ou même des *Meister* (patrons) qui viennent compléter leur instruction technique et chercher ainsi le moyen de monter quelques degrés plus haut dans leur métier et leur classe sociale.

*
* *

En ce qui concerne le recrutement des professeurs, disons immédiatement que pas un instant les Allemands n'ont songé à fonder une ou plusieurs écoles où, reçus après examen ou concours, les futurs professeurs seraient formés. Pourquoi, en effet, auraient-ils adopté dans ce cas un système si peu en faveur chez eux? Ils attachent, pour choisir les professeurs, beaucoup plus d'importance aux capacités pratiques qu'aux connaissances théoriques. Ils ne connaissent pas le procédé du concours. Les professeurs de l'enseignement secondaire, si brillants qu'ils aient été à l'Université ou dans leur examen, débutent tous comme *Probekandidaten*, c'est-à-dire professeurs auxiliaires à titre provisoire, et ne reçoivent un poste à titre définitif qu'après plusieurs années d'exercice, où ils ont pu faire leurs preuves.

Il y avait lieu, de plus, de tenir compte de deux autres habitudes bien allemandes. Dans le recrutement de l'enseignement supérieur, l'intervention gouvernementale est réduite au minimum. Le corps des professeurs choisit lui-même le candidat qui lui semble le plus méritant, et se contente de soumettre ce choix

à la ratification du ministère, qui jamais, pour ainsi dire, n'est refusée. Et lorsque ces écoles supérieures sont municipales, ce qui est le cas dans certaines villes comme Francfort, Stuttgart, Dresde non dotées d'Université, ou pour certaines écoles spéciales, l'assentiment de la municipalité peut suffire. Lorsque les écoles ont été créées par des associations (l'école des arts décoratifs de Francfort par exemple) le bureau de la société décide en dernier ressort. D'autre part, la centralisation française n'a pas son équivalent en Allemagne. Les petits États subsistent et les princes aiment toujours à faire preuve, dans ce domaine au moins, d'initiative et d'indépendance. Ils peuvent appeler dans leur résidence ou dans leurs écoles qui leur plaît C'est ainsi, par exemple, qu'à Darmstadt le grand-duc de Hesse a fait venir presque du jour au lendemain toute une colonie d'artistes et de professeurs, ou que le grand-duc de Saxe-Weimar a appelé un Belge de très grand talent, M. Henry Van de Velde, à la direction de son école des arts décoratifs.

Toutes ces considérations ont fait que le recrutement des professeurs de ces écoles a lieu de la manière suivante. Lorsqu'un poste est libre dans une école on met une annonce dans les journaux ordinaires ou spéciaux, les candidats se présentent, le comité des professeurs examine leurs mérites, propose un ou plusieurs noms à l'administration supérieure (royale, ducale ou municipale) et celle-ci prononce la nomination définitive.

Ce système a de grands avantages. Il permet de ne pas fonder de ces écoles coûteuses, où les futurs professeurs ne pourraient guère recevoir qu'une éducation théorique et en quelque manière claustrale, malgré tous les ateliers et travaux pratiques. Il assure aux écoles des maîtres qui sont tous du métier et ont fait leur preuve dans la vie pratique. Il permet, lorsque certains élèves ont été remarqués dans une école, de les rappeler plus tard comme professeurs à cette école, et de continuer ainsi une tradition propre à tel ou tel établissement et de lui conserver un caractère distinctif. Et comme, en plus de traitements assez élevés, on accorde à ces professeurs des titres, des loisirs et des avantages (entre autres un atelier dans les locaux de l'école) qui les mettent en bonne posture pour travailler pour leur propre compte, comme on tient même à ce qu'ils fassent de la clientèle,

on peut avoir la certitude que ces professeurs ne perdront jamais la pratique de vue.

La question du recrutement des professeurs pour les cours de perfectionnement était plus complexe. A l'origine, les cours furent faits par les instituteurs dans les locaux mêmes de leur école. Ils acceptaient ce surcroît de besogne afin d'augmenter leur traitement. Mais cette solution ne pouvait qu'être provisoire, pour plusieurs raisons. Le nombre des élèves de ces cours s'accrut considérablement, des locaux nouveaux furent ouverts, le surcroît de besogne alla au delà des forces des instituteurs, les heures du soir, où les instituteurs étaient libres, disparurent, enfin le côté technique passa au centre de cet enseignement complémentaire et professionnel. Les instituteurs étaient non seulement surmenés, mais sur bien des points incompétents.

On continua cependant à les employer pendant quelques années. On les déchargea de quelques heures de classe pendant la journée. Pour parfaire leur instruction, dans le sens très spécial exigé par ces cours, on les envoya suivre certains cours dans les écoles de commerce ou les Universités. On les envoya travailler dans des ateliers et des usines. Maintenant encore la ville de Mayence utilise ses instituteurs après un stage de deux ans dans un atelier.

Mais de plus en plus les instituteurs — contre leur gré souvent, et malgré leurs protestations — sont éliminés de ces cours. A Munich ils en ont complètement disparu, et Leipzig prévoit leur remplacement progressif par des professeurs spéciaux.

Ces professeurs spéciaux seront de deux ordres : les techniciens et les professeurs des cours théoriques. Pour les techniciens il n'y a déjà plus de flottement. Le professeur de menuiserie sera un menuisier et ainsi de suite. C'est-à-dire que selon le procédé indiqué plus haut (annonce, délibération, choix définitif) on se procure dans les ateliers et les usines de la région de bons contremaîtres, chefs d'atelier, etc., qui seront chargés des cours pratiques dans ces écoles. Ils pourront conserver leur travail habituel, ou, si les écoles (professionnelles) leur fournissent assez d'occupation, se consacrer uniquement à l'enseignement, sans toutefois perdre contact avec la pratique. En même temps il se crée une catégorie de professeurs nouveaux, les *Fortbildun-*

gslehrer [1]. Ils ne sont pas formés non plus dans une école spéciale. Ils sont pour la plupart des instituteurs, qui ont reçu un complément d'instruction et abandonné complètement l'école primaire [2]. D'autres viennent des écoles techniques, industrielles, commerciales ou des Universités. Ils ne subissent pas non plus d'examen spécial, et sont choisis, jusqu'à ce jour du moins, par les directeurs et autorités universitaires parmi les candidats qui se présentent.

*
* *

Un autre point particulier a attiré notre attention. Depuis dix ans les Allemands ont annoncé l'apparition d'un *art nouveau*. L'exposition de Munich en 1908, celle du salon d'automne à Paris en 1910, les envois de l'Allemagne à l'exposition de Turin en 1911 se réclamaient exclusivement de cet art. Et il suffit de parcourir les magasins des grandes villes allemandes, ou les expositions des travaux d'élèves dans les écoles d'arts décoratifs, pour constater quelle place lui est faite. Auprès de ce débordement les tentatives françaises paraissent bien paisibles, et les écoles françaises bien lentes. Que fallait-il penser au juste de ce mouvement?

Nous ne songeons pas ici à donner notre avis sur cet art nouveau. C'est là une question de goût qui admet des réponses diverses. Assurément les Parisiens ont été loin de trouver que les formes et les couleurs des meubles ou objets allemands pouvaient satisfaire l'art et le goût français. Tous les Allemands ne partagent pas cet engouement du moment. Mais tous nous ont toujours répondu que ces meubles, déplacés dans les appartements petits et clairs de Paris, s'harmonisaient très bien aux salles vastes et sombres des maisons allemandes. Qu'y avait-il à dire? Mieux valait se demander où en était arrivé au juste l'art nouveau et ce que cachaient les manifestations bruyantes.

Eh bien, à parler ouvertement, nous ne serions pas éloignés de croire à un échec pour ne pas dire à une faillite de cet art

1. Ils ont tenu déjà leur IVe congrès à Hagen du 5 au 8 octobre 1911. Le nombre des membres représentés s'élevait à 4 052.

2. Ils reçoivent un traitement un peu supérieur.

nouveau en Allemagne. Si l'on compare les productions des années 1895-1900 à celles d'aujourd'hui, le doute n'est plus guère permis. A cette date on proclamait avec fracas la nécessité de jeter par dessus bord toutes les traditions anciennes, de ne demander qu'à l'inspiration de l'imagination la plus libre les dessins de tous les objets usuels. Inutile de perdre des années à copier les modèles des temps passés et déchus, voyez la nature, inventez et créez de toutes pièces un art vraiment moderne. Les formes les plus sinueusement étranges seront les bienvenues, et la chimie fournira son aide pour trouver les couleurs les plus inattendues. Et c'est ainsi qu'apparut ce style que l'on appelle en Allemagne *Jugendstil* (d'après la revue munichoise *die Jugend*) et approximativement chez nous le style vermicelle.

Or, cherchez aujourd'hui dans un magasin, dans une école, des œuvres de cette inspiration et vous n'en trouverez aucune. Le breuvage ardent a cessé de fermenter. Les lignes sont devenues bien sages et prennent avec obéissance la droite, comme de doux piétons germaniques. Les couleurs hurlent encore, car rien n'est plus long à apprendre que l'art des nuances, mais infiniment moins que jadis. Les derniers meubles sont d'une simplicité qu'on ne pourrait taxer d'exagérée. Les carrés réguliers, les cercles, les triangles s'y amassent. On revient aussi aux ornements inutiles. Non seulement la jeunesse a jeté sa gourme, mais elle s'est faite tout de suite bourgeoise. Le style en vogue actuellement est le *Biedermeierstil* (style bourgeois ou Louis-Philippe) légèrement modernisé. Dans les écoles c'est l'enseignement du dessin qui occupe le plus d'heures et partout les anciens ont récupéré tous leurs droits et honneurs. Nous n'avons trouvé qu'une seule école, celle de Weimar, d'où ils fussent bannis par principe. Mais il faut dire que son directeur M. Henry Van de Velde, parti lui aussi de l'ornementation sinueuse, s'il refuse de copier les anciens, veut, du moins, créer comme eux l'ont fait, c'est-à-dire selon les lois de la logique et de la nécessité. Il est l'un des trois ou quatre artistes allemands qui soient restés entièrement fidèles à l'art nouveau. Il continue à chercher avec indépendance, mais avec prudence et goût des formes et des couleurs (quelle différence entre ses nuances et celles que l'on voit dans les autres écoles!) appropriées aux besoins de la

vie moderne. Dès aujourd'hui il a réalisé dans ses dernières créations de belles œuvres qui annoncent un quelque chose de nouveau qui sera sans doute un style moderne.

Il ne faudrait donc pas se laisser éblouir par ce qui fut en un certain sens un bluff commercial et se jeter tête première dans des nouveautés qui choquent parfois notre goût, mais il faudrait bien se garder aussi de négliger les leçons qu'on peut tirer de ce mouvement. La première de toutes est que le commerce ne peut pas vivre de la routine. C'est précisément parce que les Allemands ont apporté quelque chose de nouveau sur le marché qu'ils ont pu vendre de telles quantités de marchandises à notre grand détriment. Ce nouveau, même laid, se vendait parce que nouveau, tandis que nos éternelles copies restaient en magasin. Nous pouvons y trouver aussi un exemple de ce que peut l'énergie et l'initiative de quelques particuliers. C'est de Darmstadt, de Munich qu'est parti le mouvement. Or Darmstadt, résidence paisible du grand-duc, devenait célèbre dans toute l'Allemagne par son absence de vie. Un jour, un riche particulier, M. Alexandre Koch, alla trouver le grand-duc non pour lui demander de l'argent mais pour lui proposer d'en gagner. Des artistes furent appelés et aujourd'hui il existe à Darmstadt et dans le duché de grandes fabriques de meubles. De même à Munich, où il fallait, disent tous les professeurs et artistes, trouver une autre spécialité que la bière. A Weimar l'école a fait naître dans la région l'industrie des meubles d'osier complètement inexistante jusqu'alors. Remarquons aussi la manière dont le mouvement s'est propagé. Des artistes conçurent la première idée, trouvèrent à grand peine les premiers capitaux, publièrent leurs théories, exposèrent leurs œuvres, furent décriés, ridiculisés. Peu à peu cependant le public fut intéressé, comprit l'avantage commercial qu'il pouvait retirer de là, les municipalités, les ministères firent de même, les soutinrent, les imposèrent dans les écoles. Ils avaient cause gagnée et bientôt on ne jurait plus que par eux. On peut sourire assurément de cette discipline tudesque (le public français ne s'en laisse pas aussi facilement conter), de cette entreprise commerciale sous pavillon artistique. N'empêche qu'à défaut d'art nouveau l'Allemagne comptait une industrie de plus. N'oublions pas aussi

que ces théories eurent sur la fabrication un effet fort heureux. Des artistes, mettant la main à l'industrie, ne pouvaient se contenter de la trop célèbre camelote allemande. Puisque les ornements disparaissaient, que les lignes se simplifiaient, et que l'on attachait grand prix à la matière première, sous les déguisements de ces matières premières, une grande partie des supercheries où excellaient les industriels allemands devenaient impossibles. Et de fait un immense progrès a été accompli dans cette voie et il faudra de plus en plus retirer l'étiquette *Made in Germany*. Les ouvriers ont plus de goût aussi à leur besogne et l'effectuent avec plus de soin. Ils ne valent certes pas nos excellents ouvriers français, mais qui sait ce que pourront faire les années?

*
* *

Nous avons constaté là un effet moral, en quelque sorte, de ce mouvement et nous arrivons ainsi à parler de la répercussion qu'il a eue sur l'enseignement. Le commerce et l'industrie jouissaient déjà d'une faveur marquée. Mais l'association qu'elles venaient de conclure avec l'art ne pouvait que rehausser leur prestige. Du moment que les objets, même de bas prix, devenaient susceptibles de recevoir un cachet artistique, on devait les en estimer davantage. Les arts prêtaient au négoce un peu de leur considération. Aussi assiste-t-on à des phénomènes intéressants. D'une part les arts proprement dits commencent à attirer moins de ces jeunes gens qui prennent volontiers une certaine facilité naturelle pour du talent. Ils savent qu'un vaste domaine leur est ouvert, où ils trouveront à gagner leur vie sans être obligés de renoncer à leurs goûts artistiques. Et quelques-uns de ceux qui eussent hésité à entrer dans une carrière industrielle, se décident un peu plus aisément aujourd'hui. Les arts, les carrières libérales se trouvent de ce fait légèrement désencombrées.

D'autre part le dessin et les travaux manuels prennent plus de place et en même temps une direction nouvelle dans tous les établissements d'enseignement. On ne trouverait plus guère aujourd'hui que quelques *Altphilologen* (philologues classiques) pour les dédaigner. Sous la pression du public, le gymnase lui-

même fut contraint d'accorder quelques heures par semaine au dessin. Les autres établissements secondaires vont naturellement plus loin que lui dans cette voie, et nombreux sont ceux qui ont introduit aussi le modelage et les travaux pratiques dans leur plan d'études. Il va de soi que cet enseignement est orienté vers l'imitation de la nature, et ne se propose plus comme but le dessin d'après l'antique. Les professeurs de dessin, hommes et femmes, sont d'ailleurs pour la plupart formes dans les écoles d'arts décoratifs, qui ont organisé partout des cours spéciaux : et cela seul suffit à caractériser la tendance nouvelle.

Mais il y a plus. Voici que le dessin, le modelage, les travaux pratiques ne se contentent plus de la petite place à côté qu'on leur a accordée. Ils réclament la place d'honneur. Loin d'être de simples accessoires ils veulent devenir l'essentiel de l'enseignement. Des pédagogues allemands se sont groupés, ont fondé des revues, écrit des livres, joint des exemples pratiques à la théorie pour fonder une école nouvelle *die Werkschule*, ou école de l'instruction par le travail. Oh, cette fois il ne s'agirait pas de réparations extérieures à l'édifice scolaire, mais d'une reconstruction totale. Au début il n'y aurait plus le mot, mais l'action. On commencerait par habituer les enfants à se servir de leurs doigts, de leurs yeux, de tous leurs organes. Ils seraient dressés à reproduire en argile, à l'aide de bâtonnets, de perles ou de fil, ou de toute autre matière, les formes des objets qui les entourent. Il ne serait pas malaisé de rattacher une leçon de choses (botanique, hygiène, etc.) à ce travail. On irait toujours plus loin et après avoir plié des feuilles de papier en cocottes ou en bateaux, les enfants apprendraient l'année suivante à construire des cubes, des pyramides, etc. De là sortirait naturellement l'enseignement de la géométrie, qui se développerait lorsqu'ils travailleraient le bois et le fer. En parlant de l'origine des matières premières les enfants acquerraient des éléments de géographie et d'histoire. Et ainsi de suite. Il y a là une idée ancienne assurément, mais tout de même avec une nuance de plus. Non seulement les élèves *verront* (en nature ou en image) les objets dont on parle, mais encore ils les *feront* ; les connaissances ne leur seront pas uniquement *transmises* par la parole des maîtres, mais elles seront *acquises* par leur propre expérience ;

il n'y aura plus de cloisons artificielles entre les diverses matières d'enseignement, et avec le travail la vie entrera dans l'école. Ce n'est pas le lieu ici d'entrer dans les discussions suscitées par ces théories. Nous dirons seulement qu'elles trouvent tous les jours des adhérents nouveaux, que leurs promoteurs ont pu les appliquer déjà dans plusieurs écoles primaires, ont établi un plan d'études pour ces écoles et prévoient déjà la possibilité de gagner plus tard les écoles secondaires.

Et c'est ainsi que les écoles que nous avons visitées, nous ont montré un effort commercial et artistique considérable, une volonté intense de travail pour la vie pratique, une tentative extrêmement remarquable pour réagir contre la division excessive du travail imposée par l'industrie actuelle, la recherche obstinée et peut-être heureuse d'un style moderne, et enfin la première ébauche d'une éducation nouvelle.

GASTON RAPHAËL.

L'Enseignement de l'Industrie hôtelière

au Collège de Thonon et à l'École primaire supérieure d'Aix-les-Bains.

Un dicton prétend que tout bon Suisse est « Hirt oder Wirt », pâtre ou aubergiste. Faux, comme tous les proverbes, si on le prenait à la lettre, il exprime pourtant une vérité relative : la beauté des paysages, la variété des sites, la facilité des communications, le développement des sports, le désir du changement de plus en plus impérieux, la neurasthénie et aussi le snobisme ont déterminé, vers les lacs et les montagnes de la Suisse, un afflux de touristes qui va s'accroissant d'année en année. Mais toutes ces raisons n'eussent pas suffi à assurer à la Suisse le bénéfice de cet exode si, dès le début, les voyageurs n'y avaient trouvé, dans les hôtels, le confort, la politesse et la propreté. Par une influence réciproque, les hôtels se sont multipliés en même temps que s'augmentait la clientèle, et l'on s'est efforcé d'attirer et de retenir les visiteurs en leur procurant le bien-être qu'ils sollicitaient. Un désir de gain fort légitime, le souci de ne pas laisser échapper une source de richesse presque inépuisable, joints à une intelligence fort nette des moyens à employer, et, en quelque sorte, à une prédisposition naturelle, ont conduit l'industrie hôtelière suisse à une prospérité que les autres nations peuvent envier, mais qu'elles sont bien loin d'atteindre.

Il était naturel que les pays voisins essayassent de retenir chez eux cette fortune qui passait les frontières; mais, tandis que l'Allemagne et l'Autriche organisaient la concurrence, la France restait inactive ; pourtant elle possède Thonon et Évian,

Chamonix et Aix-les-Bains, et le Mont-Blanc, quoi que certains en pensent, n'est pas en Italie[1]. Mais les hôteliers, confiants dans leur antique réputation d'affabilité et dans la renommée de la cuisine française, se croyaient un peu trop assurés de l'emporter sur leurs rivaux; ils ignoraient que les plats nationaux disparaissaient pour faire place à des menus européens et que les bonnes manières s'acquièrent. Il a fallu, pour secouer leur torpeur, la propagande incessante de sociétés comme le Touring-Club et l'exode significatif des touristes vers des rivages étrangers. Actuellement, les efforts se précisent et les bonnes volontés, après s'être exercées un peu au hasard et isolément, obéissent aux directions de syndicats expérimentés. Dans leurs journaux, dans leurs congrès, les hôteliers discutent les questions qui intéressent leur industrie, et toute mesure propre à la développer est accueillie avec faveur.

Il n'en est pas qui semble plus urgente et d'une utilité plus incontestable que la préparation professionnelle des hôteliers; on naît peut-être hôtelier, mais, à coup sûr, on le devient. Avec leur bon sens pratique, les Suisses l'ont compris et que, pour former des hôteliers, il convenait d'instituer des écoles spéciales professionnelles, de même qu'il existe des écoles normales, polytechniques, militaires, pour la formation des instituteurs, des ingénieurs ou des officiers. Ainsi furent créées les écoles de Fribourg, de Bâle, de Zurich et, la plus importante, celle de Cour-sous-Lausanne, fondée le 17 octobre 1892 par la Société suisse des Hôteliers. Les résultats ne se firent pas attendre; les élèves sortis de ces écoles avaient une telle supériorité sur leurs concurrents formés par la seule pratique routinière qu'ils accaparèrent les places rémunératrices non seulement en Suisse, ce qui était légitime, mais hors de chez eux et en France particulièrement. Ils envahirent les hôtels de la Savoie, du Dauphiné, de la Côte d'azur et, d'Évian à Grenoble, d'Aix-les-Bains à Menton, s'installèrent partout, entraînant à leur suite tout un

1. Le propriétaire d'un hôtel de Thonon me racontait récemment qu'il reçoit souvent de clients éventuels français des lettres adressées à Thonon (Suisse). « Je me garde bien de rectifier leur erreur, ajoutait-il, ce sont des gens qui veulent la Suisse, sans plus d'explications; si je leur apprenais que Thonon est en France, ils ne viendraient pas. »

personnel allemand qui se donne pour suisse et profite de la confusion créée par la similitude de langue.

Si bien que les hôteliers des régions envahies finirent par s'alarmer et se préparèrent à lutter avec les armes dont l'excellence leur avait été démontrée par leurs concurrents. C'est ainsi qu'ils en vinrent à l'idée d'instituer à leur tour des écoles appliquées à leur profession, et cette idée fit de tels progrès qu'elle constitue aujourd'hui le premier point de leur programme. « Un des articles qui nous tiennent le plus à cœur, écrit le Président de l'Association syndicale des Hôteliers des Alpes dans la revue *l'Industrie hôtelière* du 16 septembre 1911, est la création de l'enseignement hôtelier par des écoles où se forment à la théorie et à la pratique les nouvelles générations appelées à jouer leur rôle dans le problème de notre expansion économique.... Notre effort pour aboutir à l'organisation de l'école hôtelière dans le Sud-Est de la France comporte une double préoccupation : former des hôteliers pourvus d'un bagage théorique et pratique, parlant les langues vivantes, initiés à tous les usages d'une industrie éminemment complexe; former un personnel apte aux fonctions les plus rémunératrices, fonctions si recherchées par les employés étrangers qu'une éducation scientifique reçue dans les écoles hôtelières de leur pays a préparés à tenir les premières places dans nos hôtels... » Cela est fort bien dit et résume à merveille la situation et les moyens de l'améliorer. Restait à réaliser cette amélioration, c'est ce qui va être fait : dans quelques mois, dans quelques semaines peut-être, des cours d'industrie hôtelière fonctionneront au collège de Thonon et à l'École primaire supérieure d'Aix-les-Bains [1].

---

1. Depuis janvier 1910, il existe à Paris une école d'industrie hôtelière, mais cette école, création du Syndicat général de l'industrie hôtelière et des grands hôtels de Paris, répond à des besoins particuliers et a été conçue sur un plan un peu spécial. Le nombre maximum des élèves a été fixé à 30, et la moitié des places est réservée aux membres du Syndicat. Les cours durent deux ans; la première année, ils ont lieu à l'École, la seconde dans des hôtels affiliés au syndicat qui reçoivent les élèves au pair. Les prix de pension sont élevés : 170 francs par mois pour les fils des membres du Syndicat, 195 francs pour les autres, plus un droit de literie de 50 francs. De par sa constitution même, l'école n'est accessible qu'à des élèves fortunés et ne peut guère former que des hôteliers de grandes villes.

Il peut sembler surprenant que ces cours soient organisés dans des établissements d'enseignement public. Cette mesure étonnera moins ceux qui connaissent l'impulsion donnée aux écoles primaires supérieures vers les études pratiques et qui savent avec quelle souplesse les collèges se prêtent aux organisations les plus diverses. Bien des raisons, d'ailleurs, inclinaient à la solution qui a été adoptée. Outre le désir de ne pas enlever les élèves à leur milieu et le souci de leur assurer, à côté de l'enseignement professionnel, une culture générale soignée, la possibilité d'aboutir à peu de frais poussait vers la combinaison à laquelle on s'est rallié.

La première question qui se posait était celle de la clientèle; il ne suffit pas de créer des cours spéciaux; encore faut-il leur assurer des auditeurs. Malgré le peu de distance qui les sépare, Aix et Thonon ne sont pas destinés à recruter la même qualité d'élèves. Aix est la ville des « palaces », des caravansérails énormes, où le luxe s'affiche avec une prodigalité qu'on serait tenté de trouver excessive; les hôtels de Thonon ont heureusement conservé leurs traditions familiales et mettent leur coquetterie dans la cordialité de l'accueil; Aix est une ville cosmopolite, Thonon n'est encore qu'une ville française. La première a besoin d'un personnel nombreux; l'autre s'accommode d'une domesticité réduite. Il en résulte qu'à Aix la section professionnelle formera surtout des employés, tandis qu'à Thonon elle éduquera les petits patrons. La population hôtelière à Aix, depuis les portiers jusqu'aux gérants, est assez considérable pour que l'école n'ait pas à se préoccuper tout d'abord d'étendre son rayon; à Thonon, au contraire, le recrutement local serait insuffisant; l'école cherchera sa clientèle d'abord à Evian, où les hôtels se multiplient, et à Saint-Gingolph, qui semble appelé à un sérieux développement; Chamonix et Saint-Gervais lui fourniront un appoint important; mais il faut compter surtout sur les petites stations de la montagne. Il n'y a pas un village des Alpes savoisiennes qui ne puisse devenir un centre de tourisme; une région qui possède à la fois des massifs comme le Mont-Blanc, le Parmelan, les Bauges, les Voirons, des vallées comme celle de la Drance, la Tarentaise ou la Maurienne, des lacs comme ceux de Genève et d'Annecy, n'a rien à envier à aucune autre. Mais, pour qu'elle

puisse atteindre son plein développement, il faut que dans le plus petit hameau les touristes soient assurés de trouver non un « Carlton » ou un « Ritz », du moins une chambre propre et une nourriture saine; il faut que les propriétaires des petits hôtels et des auberges soient instruits des besoins nouveaux des voyageurs et des moyens d'y satisfaire; c'est cette éducation que l'école de Thonon se propose de faire. Les deux sections d'Aix-les-Bains et de Thonon se compléteront ainsi sans se concurrencer; créées pour des besoins différents, s'adressant à des clientèles diverses, tournées, l'une vers les installations somptueuses, l'autre vers les hôtels modestes, elles se prêteront un mutuel appui pour une œuvre commune.

La durée des études et les programmes ont été mis en harmonie avec le but à atteindre. La section hôtelière ne sera pas une école dans l'école, elle ne sera qu'un élément de l'école; ouverte à Aix-les-Bains aux élèves qui sortiront de la section normale, elle le sera à Thonon à ceux qui justifieront déjà d'une certaine culture. Pourtant, dans l'une et l'autre ville, elle ne distribuera pas seulement un enseignement purement professionnel. Si l'on a voulu éviter une déperdition de forces et de temps en exigeant des jeunes gens une somme de connaissances déterminée, on n'a pas voulu non plus qu'ils s'en tinssent là. Bien plus, dans l'esprit des organisateurs, l'accès à la section spéciale doit constituer un honneur pour les bons élèves, une récompense pour le travail et l'assiduité. Cette conception amenait tout naturellement à une division des programmes, en programmes d'enseignement commun et programmes d'enseignement professionnel.

Des premiers, il y a peu à dire. Morale, instruction civique, français, langues vivantes, histoire et géographie, arithmétique, sciences physiques et naturelles, écriture, chant, travaux d'atelier, voilà la matière des études à l'école primaire supérieure et au collège, c'est aussi celle de la section hôtelière; donnée par les professeurs de l'établissement, cette discipline unira dans les mêmes cours futurs hôteliers, futurs commerçants, futurs industriels... et futurs fonctionnaires. L'enseignement spécial les séparera.

On s'est efforcé de l'approprier étroitement aux devoirs qui incomberont aux hôteliers et aux nécessités de leur profession.

La correspondance tiendra une grande place dans les exercices français : demandes de places, de renseignements, lettres de remerciement, de félicitations, d'invitation, de condoléances; lettres d'affaires de toute nature : ouverture et vente d'hôtels, contrats d'engagement, de location, certificats, etc. Les mêmes travaux seront exécutés dans les trois langues étrangères, anglais, allemand et italien; on y ajoutera la lecture et l'établissement de pièces de commerce, factures, comptes, effets divers, la correspondance avec les fournisseurs : marchands de vins, brasseurs, les administrations des Postes et les Compagnies de chemins de fer; les exercices de conversation seront multipliés et occuperont naturellement une place prépondérante. A la géographie générale, la géographie commerciale viendra se joindre : relations de la France avec les autres nations des deux Continents; description du réseau des voies ferrées des États en relations commerciales avec la France; parcours et trains les plus favorables pour la rapidité, les correspondances et les prix; étude d'itinéraires et d'horaires en vue de renseigner les étrangers; trains internationaux; principales stations climatériques, estivales et hivernales, de France et d'Europe; géographie régionale, coutumes, mœurs, traditions. Exercices de calcul écrit et de calcul mental, progressions et intérêts, conversion en monnaie française des monnaies étrangères et inversement, calculs d'alliages, de partages et de mélanges, mesure des terrains, cubage, calculs stéréotomiques, — voilà pour l'arithmétique et la géométrie. Marchandises, opérations commerciales usuelles, achats, ventes et échanges, transports commerciaux, expéditions, assurances, opérations au comptant et à terme, billets à ordre, lettres de change, traites ou mandats, effets de commerce, classification et analyse des comptes, livres de caisse, inventaire, bilan, tenue de livres pour étrangers, contrôle d'arrivées et de départs, livres de salle, de restaurant, d'étages; système américain à colonnes, livres de caisse, etc., voilà pour la comptabilité.

Et nous arrivons à la partie du programme essentielle aux yeux des organisateurs, et ils ont raison, quelque vulgaire et terre à terre qu'elle puisse paraître; nous ne l'appellerons pas « technologie » comme on l'a proposé un peu prétentieusement; à l'exemple de la Suisse, nous la nommerons plus simplement :

connaissance des marchandises et leçons de service. Avec elle nous touchons au plus intime du métier puisque de la possession de cette science le bien-être des voyageurs dépend et, avec leur bien-être, les bénéfices de l'hôtelier. Hygiène et table en constituent les deux termes. Installations hydrauliques, cabinets d'aisance — la pierre de touche des bons hôtels —, canalisations d'eau chaude et d'eau froide, aération, chauffage, désinfection, entretien du linge et des vêtements, toutes ces connaissances sont indispensables à l'hôtelier d'aujourd'hui. Il faut qu'il sache donner à sa maison un aspect aimable, la fleurir et l'orner : quelques notions de jardinage ne lui seront pas inutiles; qu'il apprenne aussi à marier les couleurs, à faire jouer les cuivres et l'argenterie, à répandre le luxe si bon marché de la lumière; il suffit parfois de si peu de chose — un linoleum bien ciré ou une cuvette sans brèche — pour que le voyageur se sente tout de suite en pleine sécurité! La science de la cuisine lui est tout aussi nécessaire, non pas celle du chef penché sur ses fourneaux, mais celle du patron qui fait les achats, compose les menus et en surveille l'exécution. On apprendra donc aux élèves à connaître les animaux de boucherie, le gibier et la volaille, la saison où la chair est le plus savoureuse, le découpage ou le dépeçage, la qualité des différentes pièces et leur emploi culinaire; on leur indiquera les moyens de reconnaître la fraîcheur du poisson et de le conserver ; on leur enseignera les diverses façons d'utiliser les légumes comme plat indépendant ou comme garniture. Ils sauront dresser un menu d'après le prix de revient de chaque plat et selon les ressources du moment; en un mot, ils seront des maîtres d'hôtel dans la plus large et la meilleure acception du terme.

La grande difficulté était de trouver des professeurs compétents ; elle est résolue de la façon la plus élégante. Directeurs et maires sont allés trouver les hôteliers et leur ont dit : « Voilà ce que nous voulons faire; trouvez-vous que ce soit une œuvre utile et acceptez-vous d'y collaborer? » Et tous, avec un empressement qui leur fait le plus grand honneur, ont répondu : « Nous acceptons ». Il faut insister sur ce que la promesse de ce concours a de remarquable; que l'on songe à la besogne absorbante que représente la direction d'un grand hôtel, ou même d'un hôtel

moyen! Pourtant, malgré ces occupations et ces préoccupations, pas un patron n'a refusé, aucun n'a même eu l'idée qu'il pouvait refuser de sacrifier quelques heures de son temps à l'entreprise pour laquelle on le sollicitait; ils se sont déclarés heureux d'apporter leur pierre à l'édifice. Les uns se sont bénévolement offerts à faire bénéficier les élèves de leur expérience dans des causeries ou des conférences faites à l'école, les autres ont mis leur personnel à la disposition des Directeurs; tous ont ouvert leurs hôtels tout grands pour des visites d'application. Ils ont accepté de prendre chez eux les élèves comme auxiliaires pendant plusieurs semaines; le futur employé ou hôtelier fera ainsi son apprentissage sous les yeux de maîtres exercés : il ira au marché, aidera le cuisinier, apprendra du caviste à entretenir les fûts, à mettre le vin en bouteilles, à l'étiqueter, à le boucher; il mettra en pratique les indications données à l'école pour la correspondance et la comptabilité; et aussi, revêtu du tablier ou endossant l'habit, il balaiera les chambres ou servira à table. Des charges de la direction, comme du menu détail des travaux domestiques, il n'ignorera rien.

Les patrons ont souscrit volontiers, un grand nombre avec joie, à ces propositions, car ils ont compris qu'en travaillant pour eux et pour l'avenir de l'industrie hôtelière, ils collaboraient à une œuvre d'une plus haute portée; il convient de leur en être reconnaissant. L'expérience prouvera que les efforts actuellement tentés ne sont pas vains. Les cours d'industrie hôtelière répondent à un besoin; ils doivent prospérer parce que les intéressés sont les premiers à le vouloir et parce que le concours de bonnes volontés qui préside à leur naissance est un gage de succès. Ministères de l'Instruction Publique et du Commerce, Touring-Club et Club Alpin, Syndicats hôteliers et Syndicats d'initiative ont accepté le parrainage de la nouvelle entreprise; les uns fournissent leurs locaux et leurs maîtres, les autres contribuent de leurs deniers à la création de bourses et de cours supplémentaires. L'avenir s'ouvre riant et la route facile.

AMÉDÉE MOULINS.

Léopold Delisle[1].

... Pour donner une juste idée de l'importance et du caractère de l'œuvre que laisse notre confrère, nous avons dû nous résoudre à ne faire connaître par une brève analyse qu'un petit nombre des ouvrages qui portent son nom ; mais dans ces conditions mêmes, on a encore peine à comprendre comment, fût-ce à la faveur d'une très longue vie, Delisle a pu tant produire, sans que, dans aucune des pages qu'il a signées, se trahisse jamais la hâte, que l'on y sente une préparation insuffisante. Pour expliquer cette fécondité prodigieuse qui ne dégénère jamais en facilité banale, il faut avoir vu vivre Delisle, avoir assisté à cette continuité d'un travail qui ne s'interrompait jamais, hors pendant les courts instants où la nature elle-même impose à l'effort les répits nécessaires, ceux qu'exigent l'alimentation et le sommeil. Le temps, dit-on, est l'étoffe dont la vie est faite. Or je ne sais vraiment pas d'homme qui ait été aussi préoccupé que le fut notre confrère de consacrer à l'étude le moindre lambeau et jusqu'au moindre fil de cette étoffe. Je n'en sais pas dans la vie de qui il y ait eu, si l'on peut ainsi parler, moins de matière perdue, moins de déchets.

« Il y a comme cela des années où l'on a envie de ne rien faire », dit l'un des personnages de *La Vie de bohème*, le philosophe Schaunard. Nul de vous, chers confrères, n'a connu de ces années ; mais quel est celui d'entre nous qui, au cours des travaux auxquels il a dû d'être des nôtres, n'ait senti parfois le besoin de se détendre et de se distraire, soit l'été, par une excursion de quelques heures ou de quelques jours, en forêt ou

1. Extrait d'une notice lue à la séance solennelle de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres (17 novembre 1911) par M. Georges Perrot, secrétaire perpétuel.

en montagne, soit, l'hiver, par une soirée passée dans le monde ou au théâtre? Quel est celui qui se refuse un mois de loisir pendant lequel il ferme ses livres, laissés au logis, et met son esprit en plein repos?

Cette fainéantise passagère, ce repos complet, Delisle ne les a jamais connus. Jamais il ne se donnait de vacances, au sens où nous entendons ce mot. Tous les ans, sans doute, il quittait Paris, l'été, pour quelques semaines. Tant que vécut sa sœur, à laquelle il était tendrement attaché, il allait volontiers à Valognes. Plus tard, il faisait d'assez longs séjours dans l'appartement auquel lui donnait droit, depuis 1897, son titre de conservateur du musée Condé; mais qu'il partît pour la Normandie ou pour Chantilly, jamais il ne manquait d'emporter avec lui une malle bourrée de livres, de papiers et d'épreuves d'imprimerie. Dans la maison paternelle comme dans la maison d'Enghien, il travaillait presque tout le jour, et le soir, plus tard que ne l'auraient voulu ses proches et ses amis, qui craignaient toujours de le voir dépasser la mesure. A Valognes, me racontait-on, quand il paraissait en humeur de trop prolonger la veillée, sa sœur venait emporter la lampe. Il cédait à ses affectueuses instances et semblait résigné à se coucher; mais pendant la journée, dans ses courses en ville, il avait, sans s'en vanter, fait provision de bougies, et souvent, lorsque la besogne pressait, il se relevait dès que la maison lui paraissait endormie et se remettait à l'ouvrage pour une heure ou deux.

A Chantilly, parmi ces eaux claires et ces beaux ombrages qui invitent à la promenade, il serait volontiers resté toute la journée assis à sa table de travail. Pour le décider à faire un tour dans le parc, après son déjeuner, M. Mâcon, qui lui avait voué une respectueuse affection, usait de ruse. Il venait le chercher, et sous prétexte d'avoir un avis à lui demander, un manuscrit à lui montrer en vue du catalogue auquel tous deux travaillaient de concert, il l'entraînait dans les jardins; il le provoquait à causer; il réussissait à lui faire prendre le plus long pour aller jusqu'au château et à obtenir de lui, à son insu, une heure de marche.

Pendant le reste de l'année, à Paris, Delisle n'aurait pas bougé de son cabinet s'il n'avait écouté que son goût; mais il

était, par excellence, l'homme du devoir, l'homme de tous les devoirs, et ceux-ci l'appelaient hors du logis. Acceptait-il une désignation qui était un hommage rendu à sa haute compétence, c'était toujours avec le très ferme propos de supporter les charges afférentes à l'honneur qui lui était conféré. Pour répondre aux témoignages d'estime qui lui étaient prodigués, il s'astreignit souvent à aller présider les séances solennelles de sociétés provinciales qui étaient fières de voir son nom figurer en tête de leurs listes d'associés. C'était surtout pour les sociétés de sa province natale qu'il s'imposait volontiers ces dérangements, surtout pour cette Société des antiquaires de Normandie à laquelle il donna, pour ses Mémoires et son Bulletin, plus d'un travail important, plus d'une note précieuse.

Delisle ne pouvait se permettre que de loin en loin ces déplacements qui exigeaient au moins le sacrifice d'une journée; mais à Paris, il avait à sortir presque chaque jour. Ce qui le chassait de chez lui, c'étaient les séances de notre Académie, auxquelles il ne manquait jamais, et celles de cette commission centrale de l'Institut dont il fut pendant tant d'années le dévoué secrétaire. C'étaient celles de la Société des antiquaires de France, auxquelles il fut très assidu tant que ses jambes purent supporter la fatigue de l'ascension des escaliers du Louvre. C'étaient l'École des Chartes, ses examens et la Société de ses anciens élèves. C'étaient la Société de l'Histoire de France et maintes autres sociétés auxquelles, à l'occasion, il ne refusait pas l'encouragement de sa présence et d'une part prise à la discussion. C'était enfin le ministère, où il présidait une des sections du comité des travaux historiques.

Avant que la vieillesse lui eût rendu la marche pénible, c'était d'ordinaire à pied, à tout petits pas, qu'il allait à ces rendez-vous, qu'il y arrivait, souvent un peu en retard. Jamais, dans sa jeunesse même, il n'avait eu ce que l'on appelle aujourd'hui le tempérament sportif. Il n'avait pas, comme ses contemporains Barthélemy Saint-Hilaire et Littré, pratiqué le canotage et la natation. Dès sa première jeunesse, il avait été un homme de cabinet. Aussi, lorsque par le naturel effet de ses occupations qui devenaient plus lourdes d'année en année, sa vie se fût faite le plus sédentaire, lui suffit-il, pour entretenir sa santé, de

l'exercice très modéré auquel le contraignaient ce que l'on peut appeler ses courses professionnelles. Cette santé ne le trahit jamais au point de le condamner à une inaction absolue qui aurait été pour lui le plus cruel des supplices. Il avait bien eu, vers le commencement de sa vieillesse, des hémorragies nasales qui avaient inquiété ses amis ; mais il avait consenti à se ménager pendant quelque temps, et ces fâcheux symptômes de fatigue cérébrale avaient disparu pour ne reparaître que quelques mois avant sa mort. Cependant, à la longue, l'habitude qu'il avait prise d'être sans cesse penché sur un livre avait fini par déformer son corps. Il avait toujours eu le cou court et la tête prise entre des épaules larges et hautes ; mais avec l'âge, ses épaules avaient encore remonté. Son dos s'était voûté. Il avait beaucoup perdu de sa taille. Il ne s'en chagrinait pas, toujours satisfait, pourvu que ses yeux ne lui refusassent pas leur service. Or, ceux-ci, quoiqu'il ne leur eût guère donné de trêve, tinrent bon, et jusqu'à la dernière heure, lui permirent la lecture, même à la lumière de la lampe.

Si sa vigueur native et l'acuité de sa vue persistèrent ainsi jusqu'au bout, c'est qu'il ne se laissa jamais entraîner à ces excès, je dirai presque à ces débauches de travail dont ne surent pas se priver d'autres grands érudits. Pendant sa jeunesse et la plus grande partie de son âge mûr, Renan veillait jusqu'à deux ou trois heures du matin. Il ne prit le parti d'abréger ses veilles que lorsqu'il lui fut impossible de se dissimuler qu'elles avaient compromis gravement sa santé. Littré, comme il le raconte lui-même dans une page exquise de la préface du Dictionnaire, veillait jusqu'au jour. C'étaient les premières clartés de l'aube et le chant matinal des oiseaux qui l'arrachaient à sa tâche. Or, ceux d'entre vous qui l'ont connu se rappellent sans doute à quel état de cachexie l'avait conduit un régime aussi malsain.

La vie de Delisle était mieux réglée. Lui-même, un jour, m'en a exposé le plan et l'économie. Il usait de la veille studieuse ; mais il n'en abusait pas. D'ailleurs, me disait-il, il n'avait pas besoin de beaucoup dormir. Cinq heures à cinq heures et demie de sommeil lui suffisaient. L'hiver, il se levait entre sept et huit heures. Il se ménageait ainsi, avant que vînt pour lui le moment

de descendre à son bureau administrateur, deux ou trois heures réservées à son travail personnel. L'été, il était debout à cinq heures, et souvent alors, après qu'étaient terminées les rondes de nuit, il allait se promener dans la Bibliothèque encore déserte, y consulter sur place les livres où il cherchait une référence. Le soir, après un sobre dîner, il causait pendant un quart d'heure ou une demi-heure; puis il se remettait à l'ouvrage jusque vers onze heures ou un peu plus tard. Quand minuit allait sonner, Mme Delisle posait dans sa corbeille la tapisserie commencée ou laissait là les copies qu'elle faisait pour son mari; elle venait souffler la lampe.

Ces trois ou quatre heures d'étude nocturne, dans le silence du cabinet, étaient celles sur lesquelles Delisle comptait le plus, pour avancer ses travaux; aussi n'y renonçait-il pas volontiers. Une ou deux fois par hiver, du temps où les ministres de l'Instruction publique recevaient, il endossait son habit, courait en voiture au ministère, entrait par une porte, sortait par l'autre et retournait à la Bibliothèque achever la page commencée. Parfois il consentait à dîner, en petit comité, chez M. Lair, où la soirée se passait à parler d'Orderic Vital et de Guillaume de Jumièdes, les historiens de la Normandie. Parfois aussi c'était un dîner de famille chez Mme Eugène Burnouf; mais ces fugues étaient si rares qu'elles ne changeaient rien à la teneur de cette vie si bien ordonnée. On peut dire que Delisle ne sortait jamais le soir.

Pendant deux ou trois ans, Delisle, au cours de l'hiver, reçut, le jeudi soir, à la Bibliothèque. Ces réceptions étaient très courues. Tout ce qui tenait à l'Académie et à l'École des Chartes se pressait dans les hautes et vastes pièces du rez-de-chaussée où, du plancher jusqu'au plafond, rangés par ordre de format, les livres s'étageaient, reliés avec soin, mais sans luxe. Le veau et le chagrin revêtaient la muraille d'une tenture dont les tons harmonieux et fondus avaient leur richesse. De loin en loin, il recevait à dîner quelques vieux amis normands, tels que MM. Auguste Le Prévost, de Beaurepaire, Travers, Lair, etc. On causait livres et manuscrits, découvertes récentes faites dans les archives, et ces intermèdes n'étaient pas du temps perdu.

En dehors de ces heures du matin et du soir où il pouvait se

renfermer dans son cabinet, Delisle travaillait partout. Il avait l'art de ne jamais perdre cinq minutes. Il travaillait, entre deux visites, dans son bureau d'administrateur. Il travaillait dans les commissions et pendant nos séances. Nul de nous ne peut se vanter de s'être jamais fait écouter par lui, en séance, à moins que le sujet traité ne touchât à ses études. Ces habitudes étaient si connues qu'elles prêtaient à la légende. Dans les premiers temps de son mariage, Delisle, racontait-on, s'était laissé parfois emmener à l'Opéra; mais il y emportait ses épreuves d'imprimerie, et au premier entr'acte, il se retirait avec elles au fond de la loge et se mettait à les corriger. Il ne reprenait sa place sur le devant et ne recommençait à paraître écouter la musique que sa tâche finie. Ce que je puis attester, pour l'avoir vu, c'est que si, par quelque beau dimanche d'été, il venait déjeuner à Viroflay, chez son beau-frère Gaston Boissier, il y arrivait avec sa serviette bondée d'épreuves qu'il avait commencé de relire dans le train et qu'il comptait achever de revoir dans le voyage de retour. D'ailleurs, malgré d'affectueuses instances, il refusait de rester à dîner. C'eût été renoncer au travail de cette soirée du dimanche.

Alors qu'il était dans la force de l'âge, il ne regardait point à quitter Paris, pour aller en province visiter des archives ou une bibliothèque. On aurait pu croire que ces déplacements lui fourniraient l'occasion de se reposer; mais sans compter qu'il lisait ou qu'il écrivait, en chemin de fer, pendant tout le trajet, une fois arrivé à destination, il s'emprisonnait si obstinément dans les salles où il poursuivait son butin que sa journée y était plus chargée de travail qu'une de ses journées de Paris. On en jugera par le récit que me fait un de nos confrère, M. Durrieu, d'un voyage à Strasbourg où il accompagna Delisle, en 1889.

« On venait, m'écrit-il, d'apprendre à Paris qu'il se préparait une très importante vente de manuscrits à miniatures qui devait avoir lieu à Londres au mois de mai. Il s'agissait de manuscrits qui provenaient de la collection des ducs de Hamilton, collection achetée en bloc par le musée de Berlin, mais dont ce musée n'avait pu garder qu'une partie. Avant d'être envoyés en Angleterre pour la vente, ces manuscrits furent, pendant quelque temps, déposés à Strasbourg, chez le libraire Truebner. Delisle

ne voulut pas laisser échapper une pareille occasion. Il partit en hâte pour Strasbourg, m'emmenant avec lui. Nous partîmes de Paris le soir. Le matin, aussitôt arrivés, nous nous rendions en toute hâte chez Truebner, et nous commençions à y examiner les manuscrits. Delisle, prenant des notes, travaillait avec acharnement. Arrive l'heure du déjeuner. Pour éviter à Delisle une perte de temps, la gracieuse Mme Truebner propose à Delisle de déjeuner sur place.

« Delisle accepte avec empressement, et le déjeuner vite expédié, il se remet à la besogne. A l'heure du dîner, Mme Truebner, voyant le grand érudit toujours enfoncé dans l'étude, renouvelle son invitation du matin. On dîne, comme on avait déjeuné, au milieu des manuscrits partout étalés dans l'appartement. A peine s'est-on levé de table que Delisle retournait aux manuscrits. A dix heures du soir, il achevait l'examen commencé à huit heures du matin. Il remercia ses hôtes, et dès le lendemain matin, il remontait dans le train de Paris.

« Cette héroïque séance de quatorze heures consécutives passées dans la librairie de Strasbourg ne fut pas sans résultats heureux. Delisle en rapporta des notes, dont il se servit plus tard dans ses travaux. Il fit choix aussi de deux manuscrits intéressants, qu'il put acheter à la vente pour la Bibliothèque. Deux autres, qu'il eût vivement désiré acquérir, devaient atteindre aux enchères un prix qu'il ne pouvait en donner. Il les signala au duc d'Aumale, qui s'en rendit acquéreur. Nous les possédons aujourd'hui au musée Condé. »

Dans cette vie où tout est calculé pour tirer parti même de la moindre minute libre, il n'y avait guère place pour les agréments de cette conversation légère et mondaine qui aide les oisifs à tuer le temps, comme on dit ; Delisle, jusqu'à ces dernières années, avait été un homme de peu de paroles. Il ne causait volontiers que des sujets qui, de près ou de loin, se rattachaient à ses travaux. Un avis lui était-il demandé, en commission ou en séance, il le donnait en quelques mots très nets qui, grâce à l'autorité de son expérience et à la sûreté de son jugement, tranchaient presque toujours le débat. Vers la fin de sa vie, nous l'avions tous remarqué, ses allures avaient changé. Il semblait se complaire à causer, même longuement. Il réveillait les souve-

nirs de sa jeunesse ; il contait des anecdotes sur les savants qu'il avait connus. C'était fort instructif et très agréable quand on avait le loisir de l'écouter ; mais c'était parfois inquiétant lorsque l'on était en commission, qu'il fallait avoir pris une décision avant de monter à la séance. On était alors partagé entre le plaisir de l'écouter et la crainte de ne pas aboutir en temps utile. Personne ne se fût permis de lui couper la parole ; mais le président était obligé d'user de beaucoup d'adresse pour le ramener doucement à la question et le décider à conclure. Cette tendance toute nouvelle à s'espacer et à s'étendre, c'était un des indices qui nous avaient averti que la vieillesse, qui jusqu'alors avait paru ne point avoir prise sur notre confrère, commençait à lui faire sentir ses atteintes.

Ce qui, chez Delisle, ne souffrit jamais aucune diminution, ce fut son inépuisable obligeance, l'empressement avec lequel, aussitôt qu'il en était prié, il se mettait à la disposition de quiconque, jeune ou vieux, conscrit ou vétéran de la science, allait lui demander aide ou conseil. Quand il siégeait au cabinet des manuscrits, les débutants qui venaient y faire leur apprentissage de paléographes, sûrs de trouver dans sa merveilleuse mémoire le renseignement demandé, abusaient un peu de sa complaisance. On le dérangeait pour un rien ; mais jamais il n'en paraissait contrarié ; il se hâtait de fournir la cote ou l'explication demandée. Encore pourrait-on dire qu'il ne faisait là que s'acquitter de sa fonction ; mais chez lui, pendant ces soirées dont il était le maître, il n'était pas plus avare de sa science et de ses conseils. C'est ce dont témoigne notre confrère M. de Lasteyrie. Celui-ci, lorsqu'il était employé aux Archives, ne pouvait pas, pendant la journée, fréquenter le cabinet des manuscrits. C'était donc le soir que trois ou quatre fois par semaine, il prenait le chemin de la rue d'Hauteville, où demeurait alors Delisle. Il s'intallait pour deux ou trois heures dans le cabinet du maître, à un bout de sa table, usant de ses livres et le consultant, dès qu'il était arrêté par quelque difficulté. Il le trouvait toujours prêt à lui répondre et à lui fournir tous les éclaircissements désirés.

Le cas était le même pour notre ancien confrère, M. Lair, dont toutes les journées étaient prises par les affaires. Très souvent, vers la fin de l'après-midi ou après le dîner, il allait frapper à la

porte de Delisle, se documenter auprès de lui, le consulter sur tout ce qui l'embarrassait.

Beaucoup d'autres que les deux savants ici nommés ont profité de cette libéralité du maître. Jamais il n'y eut homme à qui fût plus étranger un sentiment qu'il n'est pas rare de rencontrer même chez les savants de mérite, une sorte de jalousie inavouée à l'endroit du successeur possible et prévu, une crainte secrète de se voir dépassé, sur la route où l'on s'est engagé, par des émules plus jeunes, qui profiteront des découvertes de leurs devanciers pour pousser plus loin leur pointe. Tout concourait à préserver Delisle des blessures de ce mal qui a mis une souffrance cachée dans la vie de plus d'un érudit de marque. Peut-être pourra-t-on dire qu'il avait trop conscience de sa supériorité pour redouter aucune comparaison; mais ce qui explique surtout cette absence d'envie et de toute préoccupation personnelle, c'est la passion que Delisle avait vouée à cette science dont les progrès lui tenaient tant au cœur. Sa sympathie était acquise, de prime saut, à tous ceux qui, peu ou prou, feraient avancer cette science. Il leur était reconnaissant. Il les considérait comme des collaborateurs et des amis.

Enfin il y avait aussi sa bonté d'âme, cette bonté dont le souvenir est resté présent à tous ceux qui l'ont approché, qui ont été sous ses ordres ou qui ont vécu dans son intimité. Il aimait à rendre service, à donner satisfaction aux désirs légitimes et à faire autour de lui des heureux. Cette bonté native se marquait même à de certaines habitudes de langage. Exprimait-on devant lui une opinion qui lui paraissait mal fondée, il ne disait jamais — il aurait craint de désobliger son interlocuteur : — « Vous vous trompez »; mais il répétait « Voyons cela, voyons cela! » et il réfutait doucement l'erreur commise.

L'extrême réserve que Delisle apportait d'ordinaire à s'engager n'a pas laissé parfois de causer quelque humeur à ceux qui venaient lui demander une faveur, par exemple aux candidats qui sollicitaient son suffrage pour entrer à l'Académie. Vous aviez des raisons de croire qu'il ne vous était point défavorable; mais sauf dans des cas très rares, à moins que le candidat ne fut de ceux qui étaient en droit de se dire ses élèves, vous ne pouviez obtenir de lui un encouragement, une promesse. Il réfléchirait,

disait-il, il écouterait la discussion des titres. Dans ce soin qu'il prenait ainsi de se dérober, il y avait peut-être encore un scrupule de sa bonté. Il ne pouvait donner à tous ceux qui se présentaient la réponse qu'ils désiraient, et il lui aurait été désagréable de voir d'honnêtes gens sortir de chez lui n'emportant qu'un refus formel.

... Cette réserve d'où il était si difficile de le faire sortir, les partisans de la théorie des races l'expliquaient volontiers par son origine normande. C'était, disait-on, la prudence traditionnelle du Normand qui, en affaires, n'aime à dire ni oui ni non. Quelque part qu'il faille faire à l'hérédité, ce qui est certain, c'est que, par nature et par habitude, Delisle répugnait à prononcer dès l'abord des paroles qui l'auraient engagé. Ce parti-pris de circonspection risquait parfois de désappointer ceux qui venaient lui soumettre une proposition qu'ils auraient voulu voir acceptée sans retard; mais il n'a pas peu contribué à établir son autorité scientifique. On le savait résolu à n'affirmer que lorsqu'il avait en main la preuve de ses assertions. Aussi était-on disposé à croire qu'il ne se trompait jamais. On avait presque la superstition de son infaillibilité.

Cette prudence d'esprit n'allait pas sans une énergie de caractère dont il donna plus d'une preuve. Nous avons dit avec quelle fermeté il avait, en 1871, résisté aux agents de la Commune. Quand il était sûr d'être dans le juste et dans le vrai, il n'hésitait pas; il s'engageait à fond. C'est ainsi qu'il lui fallut beaucoup de décision et de courage pour achever de démasquer Libri : Libri avait de puissants protecteurs dans les régions du pouvoir, dans la presse et dans le monde; il était soutenu avec passion par un confrère de Delisle, écrivain célèbre et mordant polémiste. Attaquer Libri et le pousser jusque dans ses derniers retranchements, c'était s'exposer à des inimitiés redoutables, à des insinuations perfides et à de cruelles railleries. Rien ne put arrêter Delisle, tant était forte l'indignation, nous pourrions presque dire la haine, qu'il éprouvait contre le larron qui avait dépouillé de leurs trésors sa chère Bibliothèque nationale et plusieurs autres bibliothèques françaises. Sans savoir encore comment s'accomplirait la réparation, il ne pouvait se défendre d'espérer que ceux qui s'étaient faits les complices involontaires du crime pourraient

peut-être éprouver quelque trouble de conscience quand ils se sauraient riches d'un bien volé, qu'ils aideraient peut-être la France à rentrer en possession des manuscrits précieux qui lui avaient été dérobés. En même temps qu'un grand érudit, le confrère dont nous honorons aujourd'hui la mémoire fut un cœur vaillant et un grand honnête homme.

Pour savoir et pour dire combien notre confrère était bon, et quelle force d'âme il mettait au service des justes causes, nous n'avons qu'à nous souvenir ; mais il nous faut faire quelque effort de réflexion pour définir avec précision le caractère et la valeur de son œuvre, ainsi que la place qu'il mérite d'occuper au premier rang de ses émules, parmi les plus laborieux et les plus sagaces des savants hommes qui depuis trois siècles se sont employés, avec une patiente ardeur, que réchauffait le feu du patriotisme, à nous faire connaître, dans le plus exact détail, le passé de notre cher pays, à nous mettre en mesure de payer notre dette de gratitude à tous ceux, chefs d'Etat et capitaines, artistes et écrivains, qui ont concouru à faire la France, à lui conquérir la situation qu'elle a occupée dans l'Europe du moyen âge et des temps modernes, à traduire avec force et clarté ses sentiments et ses pensées.

Au lendemain du décès de notre confrère, un de ses plus fervents admirateurs exprimait le regret que Delisle, après avoir réuni en un magistral recueil les actes de Philippe-Auguste, n'ait pas entrepris d'écrire l'histoire du prince et du règne. Il se laissait tromper par les sentiments de vénération qu'il portait au maître perdu. Jamais, croyons-nous, Delisle n'aurait eu cette ambition. Je ne sais pas d'homme qui ait été moins tenté de faire autre chose que ce qu'il était, par nature, apte à faire le mieux. Un jour, devant moi, d'Arbois de Jubainville lui demanda pourquoi il n'avait pas donné à son ouvrage sur la condition des classes agricoles en Normandie un épilogue, où il aurait rassemblé les traits épars dans le livre, de manière à offrir au lecteur un tableau d'ensemble, le tableau de la vie sociale et morale du paysan normand. « Je n'y ai jamais songé, répondit Delisle, je n'ai voulu que réunir des faits. Je les ai vérifiés et présentés de mon mieux. D'autres en tireront le parti qu'ils voudront. »

Ce qui d'ailleurs eût peut-être suffi à défendre Delisle contre la tentation de se hasarder sur ce terrain, c'eût été l'enseignement de ses premiers maîtres, les Guérard et les Natalis de Wailly. Ces esprits froids et sévères se défiaient, ils ne s'en cachaient pas, des larges résumés où se complaisait, dans des livres tels que la *Civilisation de France*, l'esprit généralisateur d'un Guizot. Ils exprimaient parfois la crainte que ces belles constructions ne reposassent pas toujours sur des fondements très solides, sur une connaissance assez exacte du détail des faits. L'histoire, telle que l'écrivaient Augustin Tierry et Michelet, avec la part de divination qu'elle suppose, ne leur était pas moins suspecte. Cette défiance, ils n'avaient point eu de peine à la faire partager au jeune élève de l'Ecole des Chartes. Appliquée, dès la première heure, à la transcription des textes et au relevé minutieux des plus petits faits, son intelligence répugna toujours à ce qu'on appelle, d'un nom assez impropre, la philosophie de l'Histoire, et aussi à cette magique évocation des choses mortes et des hommes d'autrefois qui nous donne par instants la claire vision et comme l'hallucination du passé.

Soucieux de garder quelque souvenir des années écoulées, les peuples antiques de l'Orient, Egyptiens, Chaldéens, Assyriens, n'avaient su rédiger que des annales plus ou moins sèches. Ce fut le génie de la Grèce qui créa l'Histoire, et celle-ci, depuis lors, à Rome et ensuite chez les peuples modernes, s'est toujours assigné une double tâche. D'une part, et c'est ce dont ailleurs on ne s'était pas avisé, elle s'est appliquée à dégager de la multitude indéfinie des faits ceux qui étaient les plus importants et les plus significatifs, ceux qui pouvaient le mieux servir à caractériser un siècle ou un peuple, à faire apparaître les causes et les effets des événements qu'elle racontait. Les considérations que suggéraient à l'historien ces faits choisis entre tous, un Hérodote et un Thucydide, un Tite-Live et un Tacite les mettent dans la bouche des orateurs qu'ils font parler. Un historien moderne les prend à son compte et les développe en son propre nom; mais comme son prédécesseur antique, il éprouve le besoin d'expliquer les incidents dont il expose la suite, de s'élever du particulier au général, de découvrir les lois qui président à l'évolution des sociétés humaines. En même temps, dans la part qu'il fait au récit, l'his-

torien cherche, avec plus ou moins de succès, à mettre du mouvement et de la couleur, à dresser devant nous, en pied, les principaux acteurs du drame de l'Histoire, à leur rendre assez de vie pour que nous croyions les avoir connus, pour qu'il nous semble entendre le son de leur voix, les regarder agir et marcher sous nos yeux, saisir l'expression de leur physionomie. « Histoire, c'est résurrection », disait Michelet.

L'historien parfait,

Hic qualem nequeo monstrare, at sentio tantum,

devrait posséder au même degré ces deux aptitudes, celle de l'analyse qui aboutit à la synthèse et celle d'une puissance d'imagination qui recrée un monde disparu. Cette perfection, aucun historien ne l'a atteinte, ni dans l'antiquité, ni dans les temps modernes. Chez les plus grands et les plus illustres historiens, l'une des deux facultés a toujours été en excès, aux dépens de l'autre. Peut-être, tant écrire l'Histoire est une entreprise difficile, la plus difficile où puisse s'essayer l'intelligence de l'homme, cet idéal ne sera-t-il jamais pleinement réalisé.

En tout cas, pour avoir droit au titre d'historien, il faut posséder, dans une mesure plus ou moins large, ou l'esprit philosophique, ou le talent du narrateur. C'est à quoi Delisle n'a jamais visé. Tout ce qu'il se proposait, comme il le dit à d'Arbois, c'était de recueillir des faits; mais dans le domaine de l'histoire nationale, il n'est pas de savant qui ait signalé autant de faits nouveaux, qui ait mieux vérifié et mieux classé ceux qu'il portait à la connaissance des travailleurs groupés dans le même champ d'études. Si jamais, ce que nous ne saurions trop désirer, il nous naît un historien qui réussisse à nous offrir, dans un tableau d'ensemble, une image vivante et colorée de ce monde si divers que fut la France du moyen âge, c'est aux livres de Delisle qu'il aura dû emprunter ceux des traits de ses peintures où l'accent du dessin et la chaleur du ton donneront le mieux l'impression de la vérité retrouvée et de la ressemblance garantie. Delisle n'a pas été un historien au sens propre du mot, mais on ne saurait nommer un érudit qui ait rendu plus de services à la science historique, qui ait été un meilleur auxiliaire et un plus actif pourvoyeur de l'Histoire.

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

The Journal of Education, octobre. — *Cours de perfectionnement subventionné par les maisons de commerce.* — Pour permettre à ceux de ses employés qui suivent les cours du soir de rattraper le lendemain matin l'heure de sommeil perdue la veille, la maison Wickers, de Barrow (Lancashire), leur permet de rentrer une heure plus tard que leurs camarades. C'est enfin reconnaître : 1° que l'effort de l'ouvrier pour parfaire son éducation est utile à celui qui l'emploie ; 2° que cet effort est au-dessus de la résistance physique du plus grand nombre, quand la tâche quotidienne n'est pas allégée.

The Educational Times, octobre. — *Projet de simplification de l'orthographe anglaise.* — Un congrès anglo-américain s'est tenu à University College du 4 au 20 septembre, pour discuter un nouveau projet de simplification de l'orthographe. Le Professeur Rippmann a annoncé la publication de ce projet pour l'automne.

The school guardian, 7 octobre, — *La question de l'enseignement secondaire gratuit.* — M. W. Monkman (Birmingham) présidant la Fédération nationale des « Assistant Teachers » à Norwich, a prononcé un discours qui a dû paraître singulièrement hardi dans un pays encore aristocratique et conservateur comme l'Angleterre. Après avoir rappelé l'importance du rôle que l'enseignement secondaire doit jouer dans la lutte économique des nations modernes, et affirmé que, pour soutenir la concurrence étrangère, l'industrie anglaise aura besoin « d'un flot abondant et ininterrompu » d'hommes intelligents et bien préparés, il déclare :

1° qu'il est souverainement injuste que les enfants pauvres n'aient pas exactement les mêmes facilités de s'instruire que les enfants riches ;

2° que beaucoup de villes pourraient, sans grand effort, rendre gratuites leurs écoles secondaires ;

3° que beaucoup de collèges (public schools) créés jadis spécialement pour les pauvres ont été depuis usurpés par la classe riche.

Et il conclut que l'esprit de caste qui a jusqu'ici régné dans l'enseignement doit disparaître, et que, pour le plus grand bien du pays, « l'instruction la plus complète doit être placée à la portée des plus humbles ».

Notons que l'évêque Welldon, à la section scientifique de l'Union pédagogique de Portsmouth, a placé l'égalité de tous les enfants, riches ou pauvres, au premier rang parmi les principes essentiels de toute réforme pédagogique en Angleterre (*Éducational Times*, octobre).

❦

Le latin, langue vivante. — Cent dix professeurs de latin se sont réunis cet été à Bangor Summer School, pour essayer, sous la direction du Dr Rouse, d'appliquer au latin la nouvelle méthode employée pour les langues vivantes. L'expérience a été faite sur cinquante-cinq élèves de douze à quinze ans, et les résultats ont, paraît-il, été des plus encourageants.

❦

Un nouveau ministre. — M. Runciman, si violemment pris à partie par l'Union nationale des Instituteurs, vient de passer au Ministère de l'Agriculture, et a été remplacé à l'Instruction publique par M. J. A. Pease, député.

E. Picot.

États-Unis d'Amérique.

The School Review, septembre 1911. — *Rapport sur l'enseignement secondaire des mathématiques en France.* — D'après M. G. Myers, de l'Université de Chicago, on vante beaucoup aux État-Unis l'enseignement mathématique donné en Angleterre, en Allemagne et en France. M. Myers a voulu en juger par lui-même. Il est venu, et a vu ce qui se fait à Paris, car Paris, explique-t-il, est comme la synthèse de la France. Il y a suivi 44 classes de 21 différents professeurs. Voici d'abord ce que sa très courtoise critique trouve, ou semble trouver, à reprendre :

L'enseignement secondaire paraît, en France, avoir pour but de développer grandement un seul génie plutôt que d'élever tant soit peu le niveau d'un millier de médiocres. (C'est là un reproche parfois fondé, mais qui aura de moins en moins raison d'être).

La discipline, durant les cours de mathématiques, est tellement « militaire », qu'un élève se permettant une question pendant la leçon faite par son professeur est sévèrement réprimandé. Un tel régime peut être accusé de brider l'initiative et d'atténuer la vivacité de

l'esprit. *Et les écoles françaises ont par suite trop peu de juvénile spontanéité.* Mais, s'empresse d'ajouter M. Myers, n'est-ce donc point un effort profitable que de s'astreindre à garder et à retenir une question jusqu'au moment où il sera permis de la poser?

Les professeurs dictent trop, en général. Entre les mains des élèves, jamais un livre de mathématiques ne se rencontre. Et l'auteur se demande qui donc peut bien acheter les ouvrages de ce genre, si nombreux et si recommandables, que publient les éditeurs.

Ces longues et continues dictées du cours interdisent l'emploi de la méthode dite « socratique », et l'élève n'est pas assez amené à découvrir lui-même des conclusions qu'on lui impose toutes faites. Enfin l'enseignement parisien des mathématiques dans les lycées et collèges ne s'oriente pas assez vers les applications pratiques.

A ces reproches, M. Myers répond lui-même : que les meilleurs professeurs français recherchent, en ce moment, à montrer constamment l'aboutissement technique des diverses parties de leur enseignement; la pratique et la théorie d'une pédagogie sans cesse en éveil introduit de plus en plus, dans les classes de mathématiques cette manière « heuristique » ou « socratique » d'éveiller, de stimuler les facultés de l'élève, en lui faisant trouver ce qu'on lui veut apprendre, sans pour cela sacrifier le net et synthétique exposé du professeur. « Le jour, dit M. Myers, où les maitres français sauront unir ces deux parties de l'art didactique, « *le reste du monde pourra jeter un coup d'œil inquiet sur ses lauriers* ».

C'est qu'en effet, grâce au nombre considérable des heures consacrées aux sciences, à l'importance qui leur est accordée aux examens, à la solidité et à l'étendue du savoir des maitres qui les enseignent, à la notation décimale (dont l'auteur se montre partisan enthousiaste), à la puissante et rapide faculté d'assimilation de l'élève français, celui-ci se trouve être, au moment de son baccalauréat, d'au moins deux ou trois ans en avance sur son camarade américain.

❦

L'enseignement professionnel est-il une menace pour l'éducation libérale? — Comme conclusion de deux articles et d'une longue discussion, M. David Schnedden déclare que l'éducation libérale subsistera malgré tout. Elle se transformera en ce sens que ses préoccupations, bien que devenant autres, resteront dignes du titre d'*humanités*. Si l'étude du grec décline, si, par contre, celle des sciences sociales, celle des relations entre les hommes de différentes carrières et de toutes classes se développe, aura-t-on le droit de dire que la culture générale périclite?

❦

Columbia University Quarterly, juin 1911. — Le bulletin trimestriel de l'Université de New-York annonce que M. Brunot n'a pu, l'an dernier, venir occuper la chaire de Littérature française, ainsi qu'il avait été désigné pour le faire.

Cette année M. Lanson, professeur à l'Université de Paris, est attendu avec impatience et grande sympathie.

THE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER, juin 1911. — On annonce la démission de M. Elmer Brown, Commissaire du Bureau de l'Éducation, le fonctionnaire le plus élevé de l'Instruction publique aux États-Unis. M. E. Brown n'a pas voulu garder la direction du Bureau, qu'il estime ne pouvoir, avec un trop maigre budget, suffire à son immense tâche, et s'est refusé à conserver un poste où il ne se sentait pas assez en communauté de travail avec les éducateurs américains.

A. GRICOURT.

Belgique et Suisse romande.

L'ÉDUCATEUR, 27 mai 1911. — *Ambidextérité.* — 1. Rappel de quelques observations et expériences physiologiques (Broca, Bastian, Weber, Dr Fränkel) d'où il ressort : que le siège de la parole se trouve, chez l'homme, dans la partie gauche du cerveau ; que toutefois, chez les gauchers, il est à droite ; que les ambidextres ont deux sièges de la parole ; que cette disposition bilatérale existe chez l'enfant, disparaît par suite de l'éducation qui le rend droitier, et peut être rétablie par l'exercice de la main gauche.

2. Énumération des principaux avantages de l'ambidextérité : maintien du corps dans une attitude normale, remède efficace apporté aux difformités corporelles, développement parallèle des deux poumons et des deux yeux, développement régulier et complet du cerveau, supériorité assurée à l'ambidextre à la fois dans les études et dans les travaux manuels.

3. État présent de la question au point de vue de la pratique pédagogique :

« Un des plus anciens partisans de l'éducation bimanuelle, J. Liberty Tadd, l'auteur d'une méthode de dessin universellement connue, dirige depuis un quart de siècle, à Philadelphie, une école technique fréquentée par 1 200 élèves. Là, comme d'ailleurs, dans toutes les écoles de la ville, l'instruction bimanuelle est prescrite pour le dessin, les arts et métiers.

« A Londres, John Jackson a fondé une société qui poursuit l'introduction dans les écoles de l'instruction bimanuelle. Déjà un certain nombre d'écoles emploient sa méthode d'écriture pour l'action simultanée des deux mains.

« A titre de curiosité, à la célèbre école d'Eton, les écoliers punis doivent écrire leur pensum de la main gauche.

« A Berlin, on a constaté que, dans les écoles ménagères où l'on exerce les deux mains, les élèves ont une attitude plus droite et ne se tiennent pas de travers.

« Le système bimanuel — *die Linkskultur* — fonctionne, depuis 1906, dans les écoles de Königsberg.

« Dans la revue viennoise, *Die körperliche Erziehung*, Léopold Katscher prône chaleureusement l'ambidextrie, qui sera, dit-il, la réforme pédagogique la plus importante du temps présent. »

5 août. — *La tolérance, vertu civique.* — A Genève, les *promotions* — fêtes scolaires correspondant à nos distributions de prix — revêtent le caractère d'une vraie solennité nationale. Le Conseil d'État y assiste en corps, et le chef du Département de l'instruction publique y prononce toute une série de discours-programmes. Ce chef est actuellement M. W. Rosier, et l'*Éducateur*, qui s'honora longtemps de sa collaboration, reproduit avec des éloges mérités les parties essentielles de ceux qu'il fit entendre, en juillet dernier, au Collège de garçons et à l'École supérieure de jeunes filles. De sa très belle harangue aux élèves du Collège, nous détachons le passage suivant sur la tolérance, prônée comme une vertu civique. L'orateur vient de montrer que le Collège doit être une école de culture générale et de culture du caractère; il ajoute que ce doit être aussi une école de tolérance et de solidarité, et développe sa pensée en ces termes :

« Ecole de tolérance ! Les études que vous faites vous ont appris que la vérité, le bien, comme le fait observer l'éminent philosophe Boutroux, sont des objets trop grands, trop riches d'éléments divers pour pouvoir être embrassés par un seul individu. Ainsi, il peut se trouver une valeur réelle dans des sentiments et dans des conceptions qui s'écartent des nôtres. La tolérance envers les opinions de nos semblables n'est donc pas de la condescendance, de l'indulgence; c'est un devoir strict, une nécessité.

« C'est la communion des consciences dans l'effort commun pour réaliser un idéal qui dépasse la puissance d'un seul, et qui demande le plus d'ouvriers possible.

« C'est un devoir et j'ajoute un devoir de patriote. Nous vivons à une époque où les idées les plus contradictoires se font jour, se heurtent et se mêlent avec une infinie complexité. Lequel de nous peut se vanter de posséder la vérité absolue ? Je ne suis pas de ceux qui médisent de notre temps, bien au contraire, et, soit dit en passant, l'histoire de l'aviation, si courte et cependant si féconde en héros et en martyrs, donne un éclatant démenti à ceux qui reprochent à notre génération de manquer d'énergie et de courage. Mais on doit reconnaître que, dans une nation moderne, le choc des idées, la diversité des principes religieux et politiques s'opposent à l'existence d'une unité morale au sens où on l'entendait autrefois, c'est-à-dire fondée sur la conformité des croyances et des sentiments.

« Toutefois, il est un principe qui peut grouper tous les membres de la communauté; ce doit être le respect égal de toutes les opinions sincères. Selon le mot très juste d'Emile Faguet, l'unité morale d'un pays moderne, c'est la diversité morale respectée par tous. C'est donc la tolérance dans le sens le plus élevé du mot: c'est la liberté de penser et de sentir; la liberté, source de tout progrès. Ce sera à vous, jeunes gens, de faire de ce pays, où les crises politiques et religieuses ont passé comme des vents d'orage, une Genève unie et apaisée, dont les citoyens, quelles que soient leurs tendances, sauront se donner la main pour travailler d'un même et viril effort aux tâches communes.

« L'éducation que vous avez reçue vous aidera puissamment dans cette œuvre, mais à la condition que vous gardiez précieusement l'esprit du Collège, c'est-à-dire cet esprit de bonne et saine camaraderie et aussi ce sentiment que vous ne devez pas vivre en isolés, que vous faites partie d'une collectivité dans laquelle se fondent les volontés individuelles et s'adoucissent les contrastes. »

❦

2 septembre. — *L'histoire à l'école primaire.* — Le correspondant belge de l'*Éducateur*, M. L.-S. Pidoux, annonce la publication prochaine d'une traduction française des principaux essais pédagogiques de M. John Dewey, professeur à l'Université de New-York. Dewey, avec ses élèves King et Miller, représente, dit M. Pidoux, une école pédagogique encore peu connue et qui mérite certainement de l'être. Dans son dernier volume intitulé *L'école et l'enfant*, il traite, entre autres, du but de l'histoire dans l'éducation élémentaire. En attendant que paraisse la version intégrale de l'étude de Dewey, M. Pidoux expose le programme général d'histoire tel qu'il est suivi dans l'Ecole d'application dépendant de l'Université de Chicago, et tel que l'a établi le maître américain à la suite de recherches expérimentales nombreuses.

« Ce programme se divise en trois parties. La première est destinée aux enfants de six à neuf ans, la seconde de neuf à douze, la troisième aux élèves de douze à quinze ans.

« Dans le but de donner à l'enfant de six ans l'intuition des diverses activités sociales et de les lui faire envisager avec une sympathie active et intelligente, on leur fait d'abord étudier les *occupations typiques* des gens de leur pays ou de leur localité. C'est à peine de l'histoire au sens local et chronologique du terme.

« Dès l'âge de sept ans, on les initie à l'évolution de quelques *inventions* et on cherche à leur faire constater les effets de ces inventions sur la vie sociale.

« De huit à neuf ans, les enfants sont mis en présence des grands *mouvements de migration*, des *explorations* et des *découvertes* qui ont fini par amener les hommes en contact avec le monde entier.

« Jusqu'à l'âge de huit ans, l'enfant n'a pas affaire à un peuple particulier, à des personnes historiques déterminées, à des dates à retenir. Mais on cherche à introduire dans l'enseignement qu'on lui donne les facteurs individuels et à dramatiser par ce moyen les phénomènes sociaux. Les récits des grandes explorations et des grandes découvertes servent à opérer la transition (entre huit et neuf ans) avec ce qui est local et spécialisé, dépendant de personnes déterminées vivant en des lieux et en des temps déterminés.

« Dans la 2e période — de neuf à douze ans — les conditions locales et les activités définies de certains groupes d'individus prennent une place de plus en plus considérable. A ce moment l'enfant a acquis la capacité d'envisager les faits limités et positifs. Sa ville, son village, son pays, fournissent les matériaux d'études historiques de ces trois années scolaires.

« Ici de nouveau la troisième année — de onze à douze ans — opère une transition. Elle s'occupe des connexions entre la vie de l'Amérique (par exemple) et celle des autres continents. A ce stade de ses études, l'enfant doit être en état de comprendre non seulement la vie sociale en général, ou même celle avec laquelle il est le plus familier, mais certains types entièrement différenciés et pour ainsi dire représentatifs, avec leur signification spéciale et l'apport civilisateur dont ils ont enrichi l'histoire universelle. C'est dans cette période des études historiques qu'on s'astreint à l'ordre chronologique et qu'on commence par l'histoire des vieilles civilisations méditerranéennes, pour descendre le cours des âges et atteindre les facteurs déterminés et différenciés de l'histoire contemporaine.

« On constate aisément que ce programme général est inspiré par une pensée centrale : l'enseignement de l'histoire à l'école primaire ne peut avoir d'autre but que de permettre à l'enfant une compréhension profonde et exacte des principes et des faits de la vie sociale dans laquelle il est plongé et de laquelle il doit devenir un facteur intelligent, conscient. »

❦

L'enseignement du français en Suisse allemande. — Le français enseigné aux jeunes Suisses allemands doit être de qualité bien médiocre, si l'on en juge par les résultats d'une enquête à laquelle s'est livré M. Nussbaum, ancien professeur à l'école réale de Zurich. M. Nussbaum a découvert que, sur 129 manuels et livres de langue française usités dans la suisse allemande, *cent onze* venaient d'Allemagne. Comme échantillon du style dans lequel la plupart de ces ouvrages sont rédigés, il donne le début de la préface de l'un d'eux, écrite par le Professor Doktor Oberlehrer Friedrich Marheinecke :

« Comme le long exercice de la charge de l'auteur a fourni matière à cette publication qui a été écrite par petits et longs articles détachés, elle mène les lecteurs sur le terrain de l'école, qui recevait chacun d'eux dans la salle hospitalière et qui lui présentait des trésors de la

plus haute importance pour toute leur vie : la culture de l'esprit, l'éducation du caractère et du cœur, les habitudes de travail et d'ordre. Ce livre s'occupe de ce qui s'y attache. Comment la pensée vint-elle à l'auteur de composer un tel livre dans la langue française ? Voici comment... »

Le chef-d'œuvre de M. Marheineck — un livre pourvu d'une telle préface ne saurait être qu'un chef-d'œuvre — abonde en pensées du genre de celles-ci :

« Le menuisier est un grand travailleur ; le haut fonctionnaire, incapable qu'il est d'exercer son emploi, n'y fait œuvre. »

« Il faut enseigner le sentiment du devoir aux élèves en les éclaircissant. »

D'où vient aux Allemands, demande l'*Educateur*, cette confiance en soi qui leur permet de telles audaces ? « Mystère de la psychologie des peuples ! Ces braves Germains s'imaginent, parce qu'ils ont rénové l'étude des langues romanes, qu'à l'étude du français moderne suffisent les mêmes moyens qui ont servi aux spécialistes d'un idiome disparu. La possession d'une langue et d'une littérature vivantes demande autre chose que la patience et l'érudition ! »

H. Mossier.

Russie.

Journal du Ministère de l'Instruction Publique, septembre 1911. — *Le Journalisme en Russie.* — Le premier journal méritant le nom de politique ne date réellement que de 1857, et encore fut-il imprimé par un émigrant réfugié en Russie.

Jusque-là les feuilles périodiques ne reproduisaient guère que des nouvelles sans commentaires ni appréciations personnelles, l'auteur craignant toujours la persécution gouvernementale.

Certains littérateurs datent du règne de Pierre le Grand l'apparition des premières feuilles périodiques russes ; ce serait le tzar qui aurait ordonné par un décret la création du premier journal et n'aurait eu en cela, comme pour tant d'autres institutions, qu'à s'inspirer de l'Occident. La presse russe ne serait donc pas née du besoin de la société d'être renseignée sur les événements de l'étranger et de l'empire russe.

Cependant on trouve dans les archives de Moscou quelques extraits de journaux étrangers, traduits en russe, et datant de 1621 ; il est plausible de supposer que de plus anciens ont été détruits à l'époque troublée du faux Dmitri et en 1612, au moment du pillage des archives par les Polonais ; enfin les nombreux incendies qui dévastèrent Moscou ont dû en détruire la majeure partie.

Ces premiers journaux se composaient de bandes de papier, longues parfois de plusieurs mètres, collées les unes aux autres dans le sens de la largeur, et ils portaient le nom de « colonnes. »

Le développement de la littérature périodique russe a été la conséquence fatale de celui des voies de communication et des rapports plus fréquents entre la Russie et l'Europe occidentale. La première poste, par courrier, date de 1665 et allait de Riga à Moscou tous les quinze jours; en 1668 le courrier parvenait chaque semaine, et on connaît à cette époque plusieurs agents russes, établis à l'étranger et chargés d'envoyer au gouvernement des extraits des journaux étrangers. Les principaux faits relatés ne sont guère alors que des événements politiques, des faits de guerre, auxquels s'ajoutent assez rarement quelques communications commerciales, des correspondances particulières d'agents, réclamant leur traitement, par exemple. C'est aussi dans ces « colonnes » que l'on trouve les plus anciens renseignements sur ce qui se passe en Russie même, et les jugements que porte sur elle l'Europe.

Des envoyés politiques, des marchands ambulants, contribuent, eux aussi, à la rédaction des « colonnes »; des récits sont recueillis parmi les populations limitrophes, et aux simples traductions se joignent des éléments plus personnels, des opinions individuelles et même des conseils, des explications et des éclaircissements sur les questions du jour.

Ces développements donnent aux « colonnes » le caractère des journaux actuels, qui ont pour tâche de mettre à la portée de tous les événements et les idées nouvelles, et même de créer un courant d'opinion.

Pierre le Grand n'est donc pas le créateur du journalisme en Russie; mais il a donné aux périodiques le caractère national qu'ils n'avaient pas encore, et les a rendus plus intéressants et plus accessibles aux simples particuliers, en y faisant une part plus large aux faits divers et aux nouvelles concernant la Russie elle-même.

M. Forestier.

Bibliographie.

L'Idéal romanesque en France de 1610 à 1815, par Victor Cherbulliez. Paris, Hachette et Cie.

Ce titre convient mal aux sujets qui sont traités dans ce volume ou, du moins, il ne convient pas à tous. Qu'on étudie l'idéal romanesque dans l'*Astrée*, la *Clélie*, la *Nouvelle Héloïse*, *Paul et Virginie*, *Corinne*, *René*, c'est à merveille. Mais est-ce un idéal romanesque qu'exprime la *Princesse de Clèves*? Le prince de Clèves, qui connaît bien sa femme, lui dit : « Ce qui vous est le plus cher, c'est votre raison, et vous ne pouvez goûter aucun bonheur que votre raison désavouerait ». N'est-ce pas tout à fait exact? Où l'idéal, où le romanesque dans le *Gil Blas* de Le Sage, qui a déclaré expressément qu'il voulait peindre la *platitude du vulgaire humain*? De même la *Marianne* de Marivaux, l'*Adolphe* de Benjamin Constant ne sont-ils pas surtout des romans réalistes? Voit-on que le romanesque et l'idéal y tiennent beaucoup de place?

Mais, en somme, l'étiquette importe assez peu. Ne nous en préoccupons pas davantage et prenons ce livre comme une étude des principaux types moraux qui, au cours de deux siècles, ont été reproduits par le roman français. Considérons que le dessein de l'auteur a été, comme il le dit, de « passer en revue les situations morales et intellectuelles qu'a traversées la France et qui composent ce qu'on pourrait appeler son histoire intérieure, son histoire intime, l'histoire de son cœur et de son imagination ». Ainsi envisagé, que vaut l'ouvrage?

Suivant l'expression de Cherbulliez, c'est une revue, et ajoutons-le, une de ces revues qui tiennent moins de l'inspection que de la parade, où l'on passe, pour ainsi dire, sur le front des questions, où l'on se contente de les faire défiler en bon ordre. En d'autres termes, ce livre reste un peu vague. Et il ne faut pas s'en étonner : les chapitres qui le composent sont autant de conférences que Cherbulliez donna à Neuchâtel en 1860. Or les conférences sont faites pour des auditeurs qui ont, en général, une culture et une capacité d'attention très inégales, et ainsi elles n'admettent guère d'étude un peu poussée.

Ce n'est pas impunément non plus que ces pages ont été écrites pour être débitées comme conférences. Point de conférencier qui ne se mette en peine de plaire à son public; pour y réussir, il faut bien

qu'il s'accommode au goût de ses auditeurs, qu'il se mette à leur ton en quelque mesure. Cherbulliez, en 1860, s'adressait à un public provincial, aux habitants d'une petite ville suisse. De là souvent, dans son langage, des élégances trop apprêtées et des ornements dont nous avons peine à ne pas sourire. Lisez ces lignes, par exemple : « Tout génie est semblable à un buisson fleuri qui exhale de pénétrants parfums que la brise répand au loin dans les airs; et, alléchées par ces effluves, les abeilles arrivent de toutes parts autour de ces corolles béantes et y puisent avidement les sucs nourriciers qu'elles distillent, festins délicieux, festins sacrés que le ciel regarde d'un œil de complaisance ».

Le manuscrit qui contient le texte de ces conférences fut gardé en portefeuille par Cherbulliez jusqu'à sa mort. On comprend que ceux qui ont hérité de ses papiers aient voulu le faire imprimer : s'il ne peut rien ajouter à sa réputation, il n'est pas, du moins, pour lui nuire. Mais on conçoit aussi que Cherbulliez, quand sa fortune littéraire fut faite, ait préféré le conserver dans ses tiroirs.

M. P.

Études sur le XVIIIe siècle, par Ferdinand Brunetière. Paris, Hachette et Cie.

Ce livre comprend : 1° un travail sur Voltaire, que Brunetière, en 1886, avait commencé à écrire pour la collection dite des *Grands Écrivains français*, et qu'il laissa inachevé; 2° deux articles parus dans la *Revue des Deux Mondes* (*Publications sur le* XVIIIe *siècle*, 1882, *Les Philosophes et la Société française*, 1906) qui ne figuraient encore dans aucun volume; 3° enfin les sommaires de huit leçons sur les *Origines de l'esprit encyclopédique*, qui furent faites sous les auspices de la Société des conférences de janvier à mars 1905. Ce sont donc des *reliquiæ*; et, contrairement à ce qui arrive trop souvent en pareil cas, M. Joseph Bédier, en prenant soin de les recueillir, a bien mérité du public.

En 1882, Brunetière déclarait que le XVIIIe siècle était mal connu; malgré tant d'ouvrages parus depuis lors, cela reste encore vrai en grande partie; et, rien que pour cette raison, il n'est pas indifférent de pouvoir lire tout ce qu'un homme de sa valeur a écrit sur les hommes et les choses de cette époque; d'autant qu'à aucun moment il n'a éprouvé de complaisance pour elle et que si, par antipathie naturelle, il l'a jugée à la rigueur, sa probité de critique lui a défendu de la juger avant d'avoir fait une ample et soigneuse enquête.

Nous ne pouvons songer dans ce rapide compte rendu à discuter, ni même à résumer, ce que contient ce volume : qu'il nous suffise, après en avoir marqué l'intérêt général et la portée, d'appeler l'attention du lecteur sur un aspect du rôle de Voltaire que Brunetière, dans son travail inachevé, a très heureusement fait valoir.

« On n'en finira jamais avec Voltaire, dit-il quelque part, et quand on en aura tout dit, il en restera toujours quelque chose à dire ». Le fait est que, pour sa part, il a éclairé d'une vive lumière un point de cette existence si complexe, jusqu'alors demeuré dans une demi-ombre.

On savait du reste que Voltaire avait été en son temps le patron et le patriarche des gens de lettres : mais on avait moins remarqué ce que lui doit la profession même des lettres. C'est surtout — sinon uniquement — grâce à lui qu'elle se releva de l'humilité où elle avait été tenue jusqu'alors ; nul plus que lui n'a contribué à faire cesser l'espèce d'exclusion qui tenait l'homme de lettres en marge de la société. Il a su arriver à la fortune et « montré que l'intelligence pouvait servir à gagner autant d'argent qu'une part dans les gabelles ». Il s'est fait admettre dans la meilleure compagnie et il y a été tenu pour « le commensal et l'égal de ceux dont l'homme de lettres n'était, avant lui, que le domestique, la créature ou le client ». Fils de bourgeois, simple écrivain, il a été chargé — du moins à titre officieux — de négocier pour le roi de France. Il a vécu pendant un temps dans l'intimité du plus glorieux des princes étrangers ; et, par tout cela, il a prouvé que le métier littéraire pouvait conduire à l'indépendance, à la considération, même à l'influence sur les affaires publiques. « Il a classé la profession, il en a accru l'indépendance, il a conquis ce droit de tout dire que limitaient chez les plus hardis de ses prédécesseurs le besoin ou la reconnaissance... » Et ainsi « il a multiplié la « valeur professionnelle » de l'homme de lettres — quelle qu'elle soit — par sa « valeur sociale ».

Il nous semble que, tandis qu'il examinait l'action de Voltaire sous cet angle, la raideur de Brunetière s'est un peu détendue, qu'il a adouci l'âpreté de ses jugements. Certes, il est toujours choqué par les vilains côtés du caractère de Voltaire et même il ne consent pas, lui, l'homme grave, à lui pardonner ses gamineries et ce que l'on pourrait appeler son *scapinisme*; sans doute il se défend de se laisser séduire à l'agrément de ce merveilleux esprit, lui qui, du désagrément, se fit presque une manière. Mais tout de même, homme de lettres, il sent toute l'étendue des services que cet ancêtre a rendus aux hommes de lettres qui sont venus après lui ; il est pénétré de reconnaissance, et c'est cette reconnaissance qui lui dicte ce jugement d'ensemble, après lequel pèsent peu les sévérités de détail : « Nous avons beau dire, adversaires ou ennemis, nous serions fâchés, pour l'honneur de la race, qu'un tel homme n'eût pas existé ».

M. P.

Henri Heine. — **Romancero** (Histoires. — Lamentations. — Lazare) et *Poésies diverses*, transcriptions en rimes françaises, par Maurice Pellisson, Paris, Hachette et Cie.

Le 15 juin 1910, dans une étude que je n'essaierai pas de refaire, M. Ernest Dupuy appréciait ici la première série des traductions

de Henri Heine par M. Maurice Pellisson. Il finissait en appelant de tous ses vœux un second volume donnant au moins de larges fragments des poèmes satiriques du même auteur, d'*Atta Troll*, *Deutschland*, des ballades du *Romancero*, des pièces, si poignantes, de la période d'agonie. C'était là, disait-il, un aspect plus sombre, mais plus puissant peut-être du génie de Heine.

Le nouveau livre, dont la prompte publication prouve le succès du premier, n'exauce pas entièrement ce vœu; mais je n'ose réclamer à mon tour en faveur de l'extraordinaire *Atta Troll*, car ce que M. Pellisson nous donne atteste, avec la souplesse d'un talent sûr de lui-même, une admirable patience dans un labeur incroyable, et la tyrannie de l'amitié doit avoir des bornes, alors même qu'elle s'exerce dans l'intérêt du public. Je me bornerai donc à quelques observations générales, nécessaires peut-être pour prévenir certains étonnements ou même certains froissements d'une sorte de pudeur délicate.

L'ironie de cet allemand francisé est terriblement voltairienne, presque toujours amère, quelquefois impudente, et surtout dans ce recueil. Heine mourut en 1856. Or le *Romancero* est de 1851, et la période d'agonie va commencer, est commencée déjà : une des pièces qui la caractérisent nous apprend que « depuis sept ans », ce « malheureux forçat de la vie », qui n'a pourtant aucune vocation pour le martyr, est incessamment courbé, tordu par une indicible souffrance. Il est vrai qu'il ne prend même pas sa souffrance au sérieux et qu'il la met en chansons :

Quelle inconséquence, Seigneur !
M'ayant créé, je peux le dire,
Le plus folâtre des rimeurs,
Tu m'ôtes tout sujet de rire.

La douleur m'étreint; chaque jour
Je deviens plus mélancolique.
Si tu poursuis ce méchant tour,
Je vais me faire catholique.

Ce parti pris de ne voir que le côté ridicule des choses aboutit facilement à la grimace, et la grimace, fût-elle de génie, fatigue à la longue. Mais ce qui partout ici soutient l'intérêt, c'est que le rire strident et forcé, le pessimisme à outrance, les facéties brutales, laissent deviner un cœur et un corps qui souffrent. Les rares moments de tendresse abandonnée et presque naïve n'en sont que mieux goûtés. Sa femme Mathilde, celle dont la grâce française chassait les soucis allemands, n'était peut-être pas aussi semblable qu'il le dit aux anges du ciel; mais on ne sourit pas lorsqu'il les supplie de veiller sur elle, car il y a là des accents qui ne trompent pas :

Tu fus ma femme et mon enfant.
Je te laisse orpheline et veuve....

Malgré le rôle satanique et le scepticisme complaisamment immoral qu'il s'attribue, comme s'il prenait plaisir à épouvanter le lecteur candide, le poète reste au fond généreusement humain. Aussi ingénument que Musset, mais sur un ton bien différent, il met Dieu en demeure de lui dévoiler la raison d'être du mal sur la terre :

Ces questions, l'homme les a,
Tout le temps qu'il vit, à la bouche :
Un peu de terre la lui bouche;
Mais est-ce répondre, cela?

A ne se placer qu'au point de vue des circonstances, on ne relit pas avec indifférence cette âpre malédiction, les *Tisserands* :

Les yeux secs et luisants dans leur face maigrie,
Ils chantent au métier leur sinistre chanson :
« Nous tissons ton linceul, o marâtre patrie,
Et le tissu s'ourdit de malédictions;
Nous tissons, nous tissons ».

Voilà ce qui doit faire pardonner quelques enfantillages ou quelques gravelures à cet ironiste chez qui l'ironie est une forme et un dérivatif de la souffrance. Encore n'ai-je pas cité, à cause de leur longueur, les *Histoires* du *Romancero* : il faut lire dans leur suite de petites épopées, si originales d'accent, si habilement traduites, telles que *le Champ de bataille d'Hastings*, et le *Roi more*. Le contraste en est grand avec ces plaisanteries pures, qu'on jugera curieuses ou risquées, selon les goûts, telles que *Pauvres gens*. Au reste. M. Pellisson a dû choisir. Il ne pouvait *expurger* son poète sans le mutiler : un Heine partout convenable et décent, ce ne serait plus Heine. Mais il a retranché des *Lamentations* et des *Additions au livre de Lazare* les pièces qui ont un caractère trop exclusif d'actualité ou qui seraient malaisément entendues si elles n'étaient accompagnées de notes explicatives. Or il n'a pas voulu de notes, et il a eu raison de n'en pas vouloir : ce que l'on cherche ici, ce n'est pas une étude sur Henri Heine, c'est le livre de sa vie frémissante et de sa longue mort, chantées par lui-même, en vrai poète et plus encore en homme profondément homme, avec des sanglots qui se mêlent d'éclats de rire et des éclats de rire plus poignants que des sanglots. Pour le sentir et le traduire comme M. Pellisson l'a fait, il faut s'être transformé en lui pour un temps. Soyons tranquilles : capable de pénétrer un génie aussi complexe, M. Pellisson ne reste pas le prisonnier de ceux qui l'ont conquis. Il nous fournira plus d'une occasion nouvelle de goûter ses inspirations et ses œuvres propres.

FÉLIX HÉMON.

Œuvres choisies de Léon Tolstoï, *avec notice biographique et littéraire, résumés et commentaires*, par Charles Navarre, Paris, Delagrave, 1911, in-12.

Ce volume ne déparera point la jolie collection Pallas. De l'auteur, il n'y a rien à dire, sinon qu'il est incontestablement parmi les plus nobles écrivains qui aient jamais existé. Toute la question consiste à savoir comment l'éditeur a su extraire des morceaux choisis d'une œuvre compacte, qui vaut par l'ensemble plutôt que par les détails. Or il s'est fort bien tiré d'une tâche difficile. Il a consacré la plus grande place aux plus beaux romans, aux plus connus, aux plus dignes de l'être : *Guerre et Paix*, *Anna Karénine*, *Résurrection*. Des analyses très serrées, et qui pourtant ne sont point lourdes, relient les différents fragments avec assez de bonheur pour que le lecteur ne se sente pas dépaysé en passant d'un développement à l'autre. Les pages extraites des autres œuvres sont bien choisies : tout au plus peut-on regretter que la *Sonate à Kreutzer* ne soit pas représentée. Mais sans doute il fallait se limiter : et c'est la raison qui explique aussi qu'on ne nous donne rien de la *Puissance des ténèbres* ? — Nous ferions tort à M. Navarre, si nous ne signalions aux lecteurs la Notice qui est en tête du volume et qui donne la biographie de Tolstoï : elle montre à merveille l'évolution du penseur ; elle étudie les principales caractéristiques de l'artiste ; elle fait comprendre l'homme en le suivant avec une intelligente sympathie depuis sa jeunesse jusqu'au jour où, dans la petite gare d'Astavopo, « le voyageur ardent » trouva enfin le repos.

PAUL HAZARD.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
LOUIS CHUIT.

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME LIX

L'Angleterre et l'individualisme, *Ch.-M. Garnier*..... 1
Comment rendre les élèves attentifs ? *Paul Bernard*..... 15
La réglementation des livres scolaires à l'étranger, (1re partie) *V.-H. F.* 33
Sur les rapports des instituteurs et de leurs chefs, *E.-L. Lepointe*.... 55
L'inspection féminine dans les écoles de filles, *E. Dodeman*..... 66
Un curieux document pédagogique, *Paul Hazard*..... 72
Les tribunaux pour enfants. Discours prononcé par *Paul Deschanel*... 81
Discours de *Raymond Poincaré*, au Congrès des Jeunesses laïques.... 101
La question des études secondaires, *Jean Perrin*..... 113
Une opinion américaine sur l'enseignement secondaire en France, *L. Bourgogne*..... 122
Les nouveaux programmes de dessin, *F. Artois* et *Henri Collin*..... 132
L'éducation populaire en 1910-1911 (1re partie), *Edouard Petit*..... 143
La réglementation des livres scolaires à l'étranger (2e partie), *V.-H. F.* 154
L'art de voyager, *Georges Weulersse*..... 170
Notes de voyage en Asie-Mineure : Brousse, *E. Thomas*..... 176
L'adolescence, d'après quelques études récentes, *Charles Chabot*..... 201
Le problème de l'éducation morale dans un roman de Meredith, *Camille Chemin*,..... 220
La politesse, *Morel*..... 249
Le français de nos enfants, *Edouard Maynial*..... 258
Une vocation d'artiste : J.-J. Henner, *S. Rocheblave*..... 267
L'enseignement primaire en Roumanie, *Maurice Kuhn*..... 280
Culture française et culture latine, *Daniel Mornet*..... 301
Mon fils fera-t-il du latin ? *Roger Cirot*..... 321
Flaubert à quinze ans, *Edouard Maynial*..... 331
En l'honneur de Flaubert, discours prononcé à Rouen le 10 septembre 1911, par *Gaston Deschamps*..... 345
Autour d'une bibliothèque pédagogique, *X****..... 351
L'éducation populaire en 1910-1911 (2e partie), *Edouard Petit*..... 373
Un siècle d'instruction publique dans une province d'Italie, *Maurice Roger*..... 401
Le cahier d'un réthoricien de 1778, *Alfred Hachette*..... 419
Alfred de Vigny et Victor de Laprade, *Ernest Dupuy*..... 430

Le personnel enseignant de l'enseignement technique, *L. Tripard*..... 451
Madame de Sévigné. Discours prononcé à l'inauguration de sa statue, à Vitré, par *Paul Deschanel*..... 455
Causerie géographique : La question du Pôle Nord, *Elicio Colin*..... 464
Auguste Angellier, professeur, *J. Derocquigny*..... 501
L'enseignement populaire de la musique, *Ch. Petit-Dutaillis*..... 513
Le certificat d'aptitude à l'enseignement du chant et de la musique : Session de 1911 (rapport de *M. A. Gilles*, président de la commission d'examen)..... 531
Les programmes limitatifs du concours des écoles normales et de l'examen du brevet supérieur, *Gérard-Varet*..... 539
Les écoles professionnelles et d'arts décoratifs en Allemagne, *Gaston Raphaël*..... 550
L'enseignement de l'industrie hôtelière au collège de Thonon et à l'école primaire supérieure d'Aix-les-Bains, *Amédée Moulins*..... 565
Léopold Delisle, *Georges Perrot*..... 573

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Bibliothèque, Office et musée de l'enseignement public. Compte-rendu de l'exercice 1910-1911, p. 188. — Institution d'un examen médical pour les candidats aux fonctions de l'enseignement primaire, p. 194. — Sujets de composition donnés, en 1911, aux examens du certificat d'aptitude au professorat des Écoles normales, p. 194. — Avis relatif aux épreuves d'histoire et de géographie de l'examen du certificat d'aptitude au professorat des Écoles normales et des Écoles primaires supérieures, p. 286. — Avis relatif au concours d'admission à l'Ecole normale supérieure d'enseignement primaire de Saint-Cloud, p. 286. — Préparation aux examens supérieurs de l'enseignement primaire, p. 287. — Les amis de la langue française, p. 287. — L'enseignement agricole et ménager, p. 290. — Concours institué par la Société nationale d'acclimatation de France, p. 290. — Société d'hygiène de l'enfance. Concours de 1911, p. 291. — Mutualité forestière, p. 292. — Concours pour l'obtention des bourses à l'École de législation professionnelle de Paris, p. 292. — Certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés. Session de 1911, p. 484. — Institution des classes d'arriérés à Reims, p. 485. — Les exercices d'observation, p. 486. — Enseignement du dessin, p. 487. — Le congrès national de l'apprentissage, p. 488. — Le devoir militaire, p. 489. — Souscription au profit des familles des victimes de la catastrophe de Toulon, p. 490. — Fondation d'une bourse Joubert, p. 490. — Conférences de l'École des Hautes-Études sociales, p. 490. — Collège de Tananarive, postes vacants, p. 491. — Exposition internationale de Sofia, 1912, p. 492. — Acte de dévouement, p. 492. —

A travers les périodiques étrangers, p. 86, 391, 586.

Revue de la presse, p. 293, 493.

Bibliographie.

De Goupil à Margot, par *Louis Pergaud* (G. Gastinel), p. 97. — André Chénier : Œuvres complètes, par *Dimoff* (D. Mornet), p. 98. — L'enfant (article de M. *Joly* dans la *Revue des Deux-Mondes*), p. 199. — La femme de service à l'École maternelle, rôle, qualités, conflits, règlements, par

Mme L. Dès (J. L.), p. 295. — Histoire de l'enseignement primaire et populaire à Paris et dans le département de la Seine, par *Ch. Drouard* (J. L.), p. 296. — La neurasthénie rurale par le *Dr Raymond Belbèze* (Philippe Millet), p. 297. — De Jodelle à Molière, par *Eugène Rigal* (M. P.), p. 398. — Molière, par *Maurice Donnay* (M. Pellisson), p. 399. — Hygiène oculaire et inspection des écoles, par *H. Truc* et *P. Chavernac* (A. G.), p. 496. — Lectures scientifiques sur la physique, par *Henri Coupin* (A. G), p. 497. — La géologie et ses phénomènes, par *G. Eisenmenger* (A. G.), p. 499. — L'enseignement des leçons de choses dans les classes primaires des lycées de filles et dans les écoles primaires de filles, par *Mlle Amieux* (M. P.), p. 500. — Bulletin de législation scolaire, p. 500. — L'idéal romanesque en France de 1610 à 1815, par *Victor Cherbulliez* (M. P.), p. 595. — Études sur le XVIIIe siècle, par *Ferdinand Brunetière* (M. P.), p. 596. — Romances et Poésies diverses d'Henri Heine, traduction par *Maurice Pellisson* (Félix Hémon), p. 597. — Œuvres choisies de Léon Tolstoï, par *Charles Navarre* (Paul Hazard), p. 600.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.